Athanasios Tsirikiotis,
Josephina Schmidt, Verena Ketter (Hg.)

DIGITALE HOCHSCHUL-BILDUNG?

Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung

[transcript] Pädagogik

Athanasios Tsirikiotis, Josephina Schmidt, Verena Ketter (Hg.)
Digitale Hochschulbildung?

Pädagogik

Athanasios Tsirikiotis (M.A. Soz. Arb.) arbeitet als Sozialplaner im Gesundheitsamt Stuttgart und ist Lehrbeauftragter an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er ist Doktorand an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Subjektivierung und Professionalisierung in der Wohnungslosenhilfe, Soziale Arbeit in existenziellen Notlagen, psychoanalytisch informierte Perspektiven auf Soziale Arbeit, Digitalisierung der Hochschulbildung.
Josephina Schmidt (M.A.), geb. 1987, ist Doktorandin an der Eberhard Karls Universität Tübingen, lehrt an der Hochschule Esslingen sowie an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und ist Sozialarbeiterin in der Sozialpsychiatrie. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Rekonstruktive Sozialforschung, Professionalisierungstheorien, Partizipation, Soziale Arbeit in der Sozialpsychiatrie, Digitalisierung der Hochschulbildung und Evaluation von Präventionsmaßnahmen gegen Extremismus.
Verena Ketter (Dr.) ist Professorin für Medien in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Esslingen. Sie forscht und lehrt als Medien- und Sozialpädagogin zu Fragen im Kontext von Medien in der Sozialen Arbeit, Jugendbildung, Jugendbeteiligung mit digitalen Medien, Virtueller Realität und Digitalisierung der Hochschulbildung.

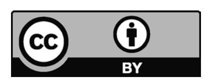
Athanasios Tsirikiotis, Josephina Schmidt, Verena Ketter (Hg.)

Digitale Hochschulbildung?

Bildungsprozesse Studierender und Lehrender
im Zeitalter der Digitalisierung

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-4803-4
PDF-ISBN 978-3-8394-4803-8
https://doi.org/10.14361/9783839448038
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Teil 3

Anhang

Digitale Hochschulbildung
Einleitung und Kontextualisierung

Athanasios Tsirikiotis, Josephina Schmidt, Verena Ketter

Nicht erst seit der Corona-Pandemie ist die Digitalisierung der Hochschulbildung zentraler Gegenstand wissenschaftlicher, didaktischer, infrastruktureller und politischer Diskurse. Die Kontaktbeschränkungen zur Eindämmung der Pandemie führten zwischen 2020 und 2022 zur weitgehenden Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum verschiedener Videokonferenz-Anwendungen, Pads und Lernplattformen. Hierdurch nahm die Digitalisierung des Lehrens und Lernens an Hochschulen rasant an Tempo auf und wurden die Versuche einer bildungstheoretischen Systematisierung von der pragmatischen Nutzung zur Aufrechterhaltung des Betriebs eingeholt. Kurz zuvor saßen wir an der Fertigstellung des nun endlich vorliegenden Bandes. Der Schwung der Umsetzung der Digitalisierung bedeutete auch für uns Herausgeber*innen die distanzierte Reflexion zunächst hinten anzustellen, um Lehrbetrieb und sozialarbeiterische Praxis aufrecht zu erhalten. Leider ging damit auch die Verschiebung der Veröffentlichung der in diesem Band versammelten Forschungsergebnisse und kritischen Vergegenwärtigung der Kolleg*innen einher. Gaben wir also selbst dem noch in der ersten Version dieser Einleitung kritisierten Handlungsdruck zur Umsetzung nach, soll die Reflexion an dieser Stelle im besten Sinne als ein sozialwissenschaftliches und bildungstheoretisches Nachdenken über die Forschung und die Digitalisierung der Hochschullehre nachgeholt werden.

Der Prozess der Digitalisierung – der Wandel der technischen Möglichkeiten und infrastrukturellen Voraussetzungen zur Nutzung und Weiterentwicklung von Kommunikationsmedien – ist in den Metaprozess der Mediatisierung, also den historischen Verlauf der Entwicklung und Verwendung von Medien zur zwischenmenschlichen Kommunikation eingebettet. Übertragen auf den Bereich der Hochschulbildung, werden bisherige Medien zur Vermittlung von Lerninhalten, wie z.B. Tafel und Flipchart, um digitale Medien er-

weitert. Die Suche nach Technologien der Wissensvermittlung ist für die Pädagogik keinesfalls neu, findet nun lediglich im Kontext neuer technologischer Möglichkeiten statt. Denn die Vermittlung von Inhalten vollzieht sich von Beginn der institutionalisierten Bildung an als ein zukunftsoffener Prozess der Begleitung der Herstellung von komplexen Orientierungsprozessen zu Selbst- und Weltkonstruktionen.

Der vorliegende Sammelband entstand im Rahmen des Forschungsprojekts »DISTELL- Digitalisierungsstrategie für effektives Lehren und Lernen«. Das Projekt hatte zum Ziel, eine empirisch begründete, auf den Gegenstand bezogene und für die Praxis von Hochschulakteuren relevante Theorie der Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive weiterzuentwickeln. Mit einer erkenntnistheoretischen Verortung zwischen radikalem Konstruktivismus und Pragmatismus fragte DISTELL nach der Bedeutung digitaler Medien für die subjektive Aneignung von Lerninhalten und der damit verbundenen Vermittlung von Selbst- und Weltkonstruktion. Dabei wurde der Fokus eben nicht nur auf einzelne digitale Lernelemente und Lehrformate gelegt, sondern der Blick auf den Gesamtprozess Digitalisierung der Hochschulbildung aus der Perspektive verschiedener Hochschulakteure gerichtet. Dies konkretisiert sich in diesen drei Forschungsfragen:

1. Was bedeutet die digitale Hochschulbildung aus der Perspektive verschiedener Akteure (Studierende, Lehrkräfte, Organisation)?
2. Welche digitalen Lernelemente (digitale Medien, einzelne Medientechnologien) und Lehrformate (Prinzipien digitaler Medien integriert in die Didaktik) können die digitale Hochschulbildung unterstützen?
3. Wie können digitale Lernelemente und Lehrformate die digitale Hochschulbildung fördern?

Vom 01.10.2016 bis 30.09.2018 beschäftigte sich demnach das Forschungsteam um Prof. Dr. Verena Ketter und den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen Josephina Schmidt und Athanasios Tsirikiotis mit Fragen der disziplinenübergreifenden Digitalisierung der Hochschulbildung an der Hochschule Esslingen. Das Projekt wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Forschung Baden-Württemberg im Förderprogramm »Digital Innovations for Smart Teaching – Better Learning« gefördert. Entsprechend des Ansatzes rekonstruktiver Bildungsforschung wurde im Forschungsverlauf mit der dokumentarischen Methode nach Orientierungsmustern zur Hochschulbildung gesucht und die Passung mit digitalen Lernelementen und Lehrformaten

in den Blick genommen. Das Forschungsdesign entfaltete sich über drei Forschungsphasen:

a) **Bestandsaufnahme bisheriger E-Learning-Erfahrungen** an der Hochschule mit einer Online-Befragung von Lehrenden und Studierenden
b) **Qualifizierungsangebote von Lehrenden für Lehrende** (fakultätsübergreifende Vernetzung und Vermittlung des hochschulintern vorhandenen Wissens, im Sinne eines Voneinander- Lernens) und **Erprobung neuer digitaler Lernelemente und Lehrformate** – forschend begleitet mit qualitativen Erhebungs- (teilnehmende Beobachtung, Interviews und Gruppendiskussionen) und Interpretationsmethoden (dokumentarische Methode)
c) **Entwicklung einer Lehr- und Lernprozesse unterstützenden Mobilapplikation (SeLeMA)** zur Visualisierung und Selbstreflexion des Lernprozesses, in welche Erkenntnisse aus den ersten beiden Projektphasen flossen

Die Anlässe, Forschungswege, Erkenntnisse des Projekts sind ebenso in diesem Band versammelt, wie Kommentare von nicht am Projekt beteiligten Expert*innen im Bereich digitaler Hochschulbildung. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf die Digitalisierung der Hochschulbildung im Projekt DISTELL darf nicht als Lieferantin möglichst zweckdienlicher Handreichungen für Hochschulakteur*innen verstanden werden. Vielmehr liegt unserer Meinung nach in diesem Sammelband die Chance, das ideologisch und politisch hoch aufgeladene Thema reflexiv zu betrachten und auch auf die Grenzen der Erforschung hinzuweisen. Daher haben wie die begriffliche Reflexion des Forschungsgegenstands (Hochschul-)Bildung und die konkreten Forschungserfahrungen ins Zentrum gestellt.

Die vorliegende Publikation ist in drei Teile gegliedert. Konzentriert sich der erste Teil auf das Projekt DISTELL und die Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs von Hochschulbildung in einer digital geprägten Welt, fassen die Beiträge des zweiten Teils, ebenfalls in Bezug zum Forschungsprojekt, verschiedene konkrete Implikationen für die Digitalisierung an Hochschulen zusammen. Der dritte Teil beinhaltet Kommentierungen unter Leitgedanken wie z.B. Bildungsgerechtigkeit, Methodologie der dokumentarischen Organisationsforschung oder bildungswissenschaftliche Reflexionen des Digitalisierungsdiskurses.

Die Einleitung abschließend fassen wir die in dieser Publikation enthaltenen Texte kurz zusammen:

Teil 1

Im ersten Text ›Hochschulbildung in einer von Digitalisierung beeinflussten Zeit – Eine Verortung des Forschungsprojekts DISTELL‹ setzt **Verena Ketter** das Projekt DISTELL ins Verhältnis zu Diskussionen um Digitalisierung, Bildung und Hochschule. Zugleich wird damit der Forschungsgegenstand, das Hintergrundverständnis und der Forschungsanlass für das Projekt DISTELL entfaltet.

Im zweiten Artikel ›Weil, ich denke mir, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen– Geteilte Orientierungen von Hochschulakteur*innen‹ verdeutlichen **Josephina Schmidt** und **Athanasios Tsirikiotis** den Projektverlauf und die auf der rekonstruktiven Sozialforschung basierende Methodologie sowie das methodische Vorgehen im Rahmen von DISTELL. Zudem werden ausgewählte empirische Ergebnisse transparent und zum intersubjektiven Nachvollziehen detailliert veranschaulicht.

Beruhend auf der transformatorischen Bildungstheorie und den im vorhergehenden Beitrag rekonstruierten Orientierungen beleuchten **Tsirikiotis** und **Schmidt** abschließend die ›Digitale Hochschulbildung als Ausleuchten von Möglichkeitsräumen – Theoretische Anschlüsse an die empirischen Ergebnisse des Projekts DISTELL‹.

Teil 2

Michaela Wörner, die mediendidaktische Mitarbeiterin im Projekt DISTELL, stellt in ihrem Text ›Digitale Fahrt aufnehmen – Qualifizierungsangebote im Rahmen des DISTELL-Projekts‹ die im Projekt durchgeführten Qualifizierungen verschiedener Hochschulakteur*innen zu digitalen Lehr-Lern-Elementen vor. Dabei führt sie Details zur Planung eines solchen Qualifizierungsprogramms ebenso aus, wie die Inhalte und Erkenntnisse der einzelnen Veranstaltungen. Der Text ist durchweg aus mediendidaktischer Perspektive geschrieben und gibt wertvolle Hinweise zu den »lessons learned«, die zur Umsetzung in anderen Hochschulen einladen.

In ihrem Beitrag ›Digitale Lernelemente und Lehrformate – Ein Blick aus transformatorischer Bildungsperspektive‹ untersucht **Nadine Ober** dLLs auf Möglichkeiten und Grenzen transformatorischer Bildungsprozesse. Hierzu konzipiert sie Bildungsprozesse als grundlegende Transformation subjektiver Informationsverarbeitungsmodi, die auf vorangegangener Informationsaneignung, im Sinne von Lernprozessen, basieren. Im Anschluss an Ulrich Oevermann und Hans-Christoph Koller entwickelt sie eine Bildungsbegriff, der den Anstoß zur Transformation bestehender Welt- und Selbstverhältnisse

in der Bearbeitung von Krisen verortet. Vor diesem Hintergrund fragt sie Prozesse der Auseinandersetzung und Aneignung von Lehrinhalten im Studium Sozialer Arbeit auf die Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse an.

Teil 3

Beate Vomhof nimmt in ihrem Beitrag › Reflexionen und Impulse zum methodischen Vorgehen im Forschungsprojekt DISTELL‹ den Forschungsprozess des Projekts DISTELL aus methodischer Perspektive in den Blick. Das methodische Vorgehen des Forschungsteams wird mit methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode konfrontiert und auf die Berücksichtigung des Prinzips der Fallkontrastierung reflektiert. In einem Ausblick auf die dokumentarische Organisationsforschung gibt die Autorin Impulse für weitere Forschung im Anschluss an DISTELL.

In seinem Beitrag ›Self-Tracking mal anders: Bildungspotentiale der SeLeMA-App‹ widmet sich **Valentin Dander** der im Projekt DISTELL entwickelten Selbst-Lern-Management-App SeLeMA, nähert sich ihr allerdings über den Umweg von Self-Tracking-Anwendungen und -Praktiken. Nach einer gesellschaftlichen Kontextualisierung der Praxis des Self-Trackings, in der er kommerzielle Mainstream-Self-Trackings darstellt, problematisiert und bildungsbezogen eingeordnet, überträgt er diese Denkbewegung auf die Merkmale von SeLeMA, um im Modus einer heuristischen Negativfolie die Spezifika der App in Abgrenzung von sowie teilweise in Analogie zu Self-Tracking herauszuarbeiten.

In ihrem Text ›Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability – Akademisierung ohne Akademie?‹ diskutieren **Monika Götsch** und **Sandro Bliemetsrieder** aus kapitalismuskritischer Perspektive Diskurse um Digitalisierung der Hochschulbildung. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Umgang der Hochschulen mit der Corona-Pandemie zeigen sie Ambivalenzen des Digitalen an Hochschulen unter anderem im Kontext von Ermöglichung, Ausschließung, Lernen, Bildung, Entgrenzung und Bildungsgerechtigkeit auf, die zu einem reflexiven Umgang anregen.

Teil 1

Hochschulbildung in einer von Digitalisierung beeinflussten Zeit

Eine Verortung des Forschungsprojekts DISTELL

Verena Ketter

Die Auseinandersetzung mit Medien findet im tertiären Bildungsbereich nicht erst seit der Diskussion um Digitalisierung statt. Vor mehr als 160 Jahren wurden bereits Medien – dem engeren Begriffsverständnis nach technikbasierte Erfahrungsformen (vgl. Tulodziecki 2013) – wie Printprodukte, Briefe, später auch Telefone zum orts- und zeitunabhängigen Lehren und Lernen verwendet (vgl. Zawacki-Richter 2013; Deimann 2020). Die Mediennutzung in den 1960er Jahren zeichnet sich als Reaktion auf die von Georg Picht proklamierte Bildungskatastrophe durch eine optimierte und zweckrationale Wissensvermittlung aus (vgl. Hüther/Podehl 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Der programmierte Unterricht mit Büchern, Lehrmaschinen, Super-8-Filmen und Ton-Dia-Produktionen (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005) war das Lehr-Lern-Format par excellence für das vorgefertigte, eigene Denkprozesse vernachlässigende und an Nützlichkeit orientierte Lernen. Der sich auf dem Behaviorismus stützende und von Burrhus Frederic Skinner entwickelte Ansatz des programmierten Unterrichts sah eine Unterteilung des Lernpensums in kleinere Lektionen vor, die es selbständig, im eigenen Lerntempo und in klar festgelegter Reihenfolge abzuarbeiten galt (vgl. Hüther/Podehl 2005; Arnold et al. 2013). Entsprechend dem Reiz-Reaktion-Modells erfolgte auf die korrekte Beantwortung einer Frage eine unmittelbare Rückmeldung und – im Sinne einer Belohnung – die nächste Aufgabe. Bei nichtzutreffender Antwort wurden anstelle des Nachvollziehens der Lernwege erneut Daten und Informationen präsentiert (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Arnold et al. 2013). Sprachlabore beruhten ebenfalls auf dem programmierten Unterricht, die das Erlernen einer Fremdsprache durch die Verwendung eines Programmierung-Repetition-Mitschnitt-Automaten – in der Regel eine vom

Lehrenden und Lernenden steuerbare Tonbandanlage – verbessern sollten (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Süss et al. 2018).

Mitte der 1960er Jahre kam das Radio, ergänzt durch Studienbriefe, in der Lehrer*innenfortbildung in Hessen zum Einsatz (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Die vom Hessischen Rundfunk angebotenen Radiosendungen waren zunächst Lehrer*innen vorbehalten und als Fernstudium für das Fach Sozialkunde konzipiert; sie wurden in den Folgejahren jedoch – entsprechend dem inzwischen mehr Menschen offenstehenden Zugang zur Bildung – auf weitere Berufsgruppen ausgedehnt (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014). Abgesehen von dem sogenannten »Funkkolleg« (ebd.: 31) eröffneten auch Fernsehsendungen in Kombination mit schriftlichen Studienunterlagen und ergänzendem Präsenzunterricht die Möglichkeit auf einen Schulabschluss. Mithilfe von »Telekolleg« (ebd.), »Fernsehbildung« (Tulodziecki 2017: 222) oder »Bildungsfernsehen« (Deimann 2020: o.S.) erarbeiteten sich junge Menschen berufsbegleitend die Mittlere Reife und die Fachhochschulreife (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014).

Zu Beginn der 1980er Jahre ersetzte der Personal Computer u.a. mit Bedienfreundlichkeit und geringen Kosten das Lernen mit Großrechenanlagen (vgl. Messerschmidt/Grebe 2005; Dallmann/Vollbrecht 2014). Parallel wandelte sich ebenso das Lernverständnis hin zu kognitivistischen Ansätzen, die – im Unterschied zum Behaviorismus – der Wechselwirkung zwischen internen Informationsverarbeitungsprozessen und Umwelt der Lernenden Beachtung schenkten, weshalb dieser Einschnitt auch als ›kognitive Wende‹ markiert wurde (vgl. Arnold et al. 2013; Süss et al. 2018). Bis zur Etablierung des World Wide Web Anfang der 1990er Jahre diente der Computer in Bildungseinrichtungen insbesondere dem Erlernen von Programmiersprachen wie z.B. Basic und war mit seiner Software Lerngegenstand des Informatikunterrichts und der informationstechnischen Grundbildung – wie der Erwerb von Basisfertigkeiten in der Datenverarbeitung in Schulen genannt wurde (vgl. Zawacki-Richter 2013; Dallmann/Vollbrecht 2014; Tulodziecki 2016).

Zeitgleich mit der Verbreitung des multimedialen Internets und dessen Möglichkeit zur sozialen Interaktion von Lehrenden mit mehreren Lernenden sowie Lernenden untereinander nahm die Bedeutung des Konstruktivismus in den 1990er Jahren zu (vgl. Arnold et al. 2013; Zawacki-Richter 2013; Süss et al. 2018). Nach diesem Verständnis sind Lernprozesse von außen nicht steuerbar; vielmehr stellen sie subjektive Konstruktionen dar, die zudem unwägbar sind (vgl. Arnold et al. 2013; Süss et al. 2018). Diese aktive und in sozialen Kontexten stattfindende Wissensaneignung und damit die Mitgestaltung medialer Lehr-

Lern-Arrangements kommt indessen erst mit dem sich zur Jahrtausendwende durchsetzenden Web 2.0 oder Mitmachnetz zur eigentlichen Entfaltung (vgl. Zawacki-Richter 2013; Süss et al. 2018). Ohne High-End-Technik und umfangreiche Programmierkenntnisse konnten die nicht mehr nur Informationen rezipierenden Nutzer*innen – infolgedessen auch als ›Prosumer‹ oder ›Produser‹ bezeichnet – Online-Inhalte interaktiv und kollaborativ produzieren und veröffentlichen (vgl. Zawacki-Richter 2013; Ketter 2017).

Unter dem Begriff E-Learning werden gegenwärtig internetgestützte, ortsgebundene und -unabhängige (mobile learning) Lehr-Lern-Szenarien ohne und mit Präsenzzeiten (blended learning) subsumiert, auch wenn, dem vorangestellten Buchstaben ›E‹ entsprechend, das Lernen mit allen elektronischen Medien als E-Learning betrachtet wird (vgl. de Witt 2008; Dallmann/Vollbrecht 2014; Reinmann 2017). Entgegen der Silbe ›Learning‹ und den Ausdruck E-Teaching verdrängend, steht jedoch das mediengestützte Lehren im Mittelpunkt (vgl. Dallmann/Vollbrecht 2014). Dem technisch-funktionalen Medieneinsatz für ein effizientes Lernen geht die von der Medien- und Computerwirtschaft beeinflusste Mediendidaktik nach (vgl. Kerres 2008; Dallmann/Vollbrecht 2014; Süss et al. 2018). So zählen die Erforschung selbstentwickelter Medienangebote (bspw. Podcasts, Videos, Online-Seminare), die auf lerntheoretischen Grundlagen basieren – Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus wurden angedeutet – und die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements mit Medien (z.B. Inverted oder Flipped Classroom) zu dieser Wissenschaftsdisziplin (vgl. de Witt 2008; Süss et al. 2018).

Hochschulen können, wie die historische Skizzierung verdeutlicht, auf Erfahrungen mit Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens zurückblicken. Doch angesichts der alle individuellen und gesellschaftlichen Bereiche durchdringenden Digitalisierung ist dieses Wissen und Können für eine adäquate Hochschulbildung nicht ausreichend – es werden gar Aspekte in den bisherigen Erörterungen übersehen. Daher vergewissert sich der vorliegende Beitrag kritischer Kommentierungen und Diskurse über digitale Medien, Bildung und Hochschule und weist auf unberücksichtigte Perspektiven hin. Diese Reflexionen bilden auch den Forschungsrahmen und Ansatzpunkt des Forschungsprojektes DISTELL.

Vom E-Learning über Medienkompetenz zur Medienbildung

In Bildungseinrichtungen löst heute der Begriff Digitalisierung den des E-Learnings ab (vgl. Kerres 2016; Vollbrecht 2018); das Konzept des Lehrens und Lernens mit Medien und das technisch-instrumentelle Verständnis bestehen indessen fort (vgl. Allert et al. 2017; Jörissen/Verständig 2017). Da Digitalisierung umfassender ist als die Modifikation analoger Gegenstände (bspw. Texte, Töne, Fotos, Bewegtbilder) in den für Computer konstitutiven Binärcode (vgl. Knaus 2018; Kreidenweis 2018), bedarf es in Hochschulen einer Distanzierung weg von dem Einsatz der stets aktuellen und einem ständigen Wandel unterliegenden Medientechnologien (vgl. Schiefner-Rohs/Hofhues 2018). Der Einfluss der Digitalisierung auf Lebens- und Arbeitswelten erfordert – statt komplexitätsreduzierter, flüchtiger und reaktiver Lehr-Lern-Umgebungen und in Anbetracht von menschenverachtender Artikulation, Desinformation, Manipulation, Künstlicher Intelligenz, Algorithmisierung etc. – Lehr- und Lernräume mit, über und durch Medien (vgl. Süss et al. 2018; Tulodziecki 2017).

In der Medienpädagogik werden Räume, die über den Gebrauch und die Bedienung von Medien hinausgehende Impulse bieten, schon seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Medienkompetenz-Modellen beschrieben (für eine Übersicht siehe Luca/Aufenanger 2007). Das weitverbreitetste Leitbild von Dieter Baacke (1996) beinhaltet die Dimensionen Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Neben den instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeiten umfasst die Medienkunde den Wissenserwerb über Mediensysteme, um sie, wie z.B. das Rundfunksystem oder Social-Media-Anbieter, zu durchschauen.

Selbst die Mediennutzung führt weiter als die bloße Medienrezeption, indem interaktiv gehandelt wird – bspw. durch die Kommentierung einzelner Folgen einer Serie oder die Zusammenstellung von Serienszenen eines*r Protagonist*in zu einem Videoclip.

Diese Kategorie des Medienkompetenz-Modells ist eng mit der Mediengestaltung verbunden, was zugleich auf die fließenden Grenzen der vier Dimensionen verweist. Mithilfe der Gestaltung z.B. von Filmen, Online-Landkarten, Snapchat- oder Instagram Stories werden eigene Sichtweisen, Anliegen und Interessen artikuliert, sodass Medien Beteiligungsprozesse und die gesellschaftliche Mitgestaltung ermöglichen. Die Umgestaltung von Online-Landkarten, um Aufenthaltsorte Jugendlicher sichtbar zu machen, Missstände aufzuzeigen und Stadtteile weiterzuentwickeln (vgl. Ketter 2012),

ist bspw. Ausdruck für die innovative Weiterentwicklung des Mediensystems – eine weitere Komponente der Mediengestaltung.

Das Herzstück des Modells bildet die Medienkritik: Sie enthält das Erfassen von Medienentwicklung und gesellschaftlichen Prozessen, das analytisch-reflektierende Denken in Bezug auf Medienangebote und den eigenen Medienumgang sowie die kritische Übertragung dieser Reflexionen auf das eigene, sozialverantwortliche Handeln enthält. Die Aussage einer Person, einen bestimmten Social-Media-Dienst aufgrund ökonomischer Interessen zu boykottieren, bedeutet z.B. für die diesen Dienst in Anspruch nehmende Person eine eingeschränkte Mediennutzung. Einem sozialverantwortlichen Handeln folgend verhindert sie den Datenzugriff der Smart-phone-Applikation auf ihre eigenen Kontakte, weshalb die Social-Media-Anwendung weniger bedienfreundlich wird.

Obschon Kritik- und Urteilsfähigkeit sowie Mitwirkung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Menschenwürde in dem Medienkompetenz-Modell von Baacke aufschimmern, erfährt es in gesellschafts- und bildungspolitischen Diskursen eine funktional-technische und auf Verwertbarkeit ausgelegte Engführung (vgl. Spanhel 2014; Tulodziecki 2016), durch die sich auch zahlreiche Strategie- und Positionspapiere u.a. für das E-Learning (vgl. MWK 2015) und die Bildung in einer digitalen Welt (vgl. KMK 2016) auszeichnen. Da der Medienkompetenzbegriff zudem eine defizitäre Orientierung im Hinblick auf Emotionen – von Norbert Groeben (2002) treffender mit medienbezogenen Genussfähigkeit bezeichnet – und die Rolle der Gesellschaft aufweist (vgl. Vollbrecht 2017), hat sich im Fachdiskurs der Medienpädagogik seit dem Jahr 2000 der Begriff Medienbildung etabliert (vgl. Tulodziecki 2016). Analog zum sozialpädagogischen Denken sieht die Medienbildung das Subjekt mit dessen eigenen Ressourcen als handlungs- und gestaltungsfähig an (vgl. Vollbrecht 2017). Bei der Medienbildung handelt es sich um einen unabgeschlossenen, das ganze Leben andauernden Prozess, der vorhandene Auffassungen und Perspektiven auf das eigene Selbst und die Welt in Frage stellt (vgl. Spanhel 2014; Jörissen/Marotzki 2009), auch erschüttert und zum Revidieren bisherigen Denkens, Wahrnehmens und Handelns führen kann. In diesem Kontext eröffnen Medien die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, wodurch das Subjekt sich selbst, die Welt und Formen des Zusammenlebens reflektiert (vgl. Jörissen/Marotzki 2009). Medienbildung kommt folglich weniger die instrumentell-qualifikatorische Informationsweitergabe zu; entscheidender ist vielmehr die Konstruktion von Räumen zur Fremdheitserfahrung, Reflexion und Exploration, die Kritik, Scheitern und Revidieren zulassen.

Hochschulbildung in digitalisierten Welten und das Forschungsprojekt DISTELL

An Hochschulen steht eine vergleichbare Entwicklung hinsichtlich eines Bildungsbegriffs in von Digitalisierung beeinflussten Welten an. Der mit Wilhelm von Humboldt als prägende Kraft konzipierte Bildungsbegriff geht aus der Kritik an dem Bildungsansatz der Aufklärung, der gesellschaftlichen Vormachtstellung und Inanspruchnahme des Menschen hervor (vgl. Rühle 2018). Im Unterschied zu einer nur auf den Nutzen verengten Bildung, liegt dem neuhumanistischen Verständnis die Entfaltung eines jedem Menschen eigenen Vermögens zugrunde (vgl. Koller 2005). Diese Selbstentfaltung stellt eine Erhöhung des Menschen gegenüber der Gesellschaft und deren Anforderungen dar (vgl. Sting 2018) – auch wenn Bildung im wechselseitigen Austausch von Ich und Welt zeitlebens erfolgt. Die gesellschaftliche Partizipation ist zwar im Rahmen einer reflektiert-kritischen Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden Welt mitbedacht; die Befähigung des Menschen zur Mündigkeit, die Emanzipation von einer zweckrationalen Gesellschaft ist in Humboldts Bildungstheorie jedoch vorrangig (ebd.).

In Hochschulkontexten gilt das Bildungsverständnis des Neuhumanismus im Sinne einer allen zugänglichen, ganzheitlichen und prozesshaften Bildung des Menschen spätestens seit der Bologna-Reform nicht mehr als konstitutiv (vgl. Borst 2017; Elsholz 2019). Das bereits im humboldtschen Bildungsbegriff angelegte Spannungsverhältnis zwischen Befreiung und Anpassung hat sich erneut zugunsten einer ökonomischen und gesellschaftlichen Verwertbarkeit des Menschen aufgelöst (vgl. Frost 2017; Rühle 2018). Bedeutete noch für Wilhelm von Humboldt ein Studium keine Spezialisierung für einen Beruf (vgl. Koller 2005), zielt Studieren heute – in Zeiten neoliberaler Vorstellungen – vor allem auf die Herstellung von Arbeitsmarktfähigkeit, die sich durch das Beherrschen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz auszeichnet (vgl. Borst 2017; Elsholz 2019). Mit dieser die Konzeption der Schlüsselqualifikationen der 1970er Jahre weiterentwickelnden und im Kontext der PISA-Studien stehenden Kompetenzorientierung (vgl. Rühle 2018) wird die Bildung an Hochschulen vermessen und genormt. Durch die Operationalisierung der Hochschulbildung – wie der »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse« eindrucksvoll verdeutlicht (vgl. KMK 2017) – werden offene, eigensinnige und nicht intendierte Bildungsprozesse unmöglich gemacht (vgl. Frost 2017). Bildung als Selbstbildung wird im neoliberalen Denken zunehmend irrelevant (vgl. Borst 2017; Frost 2017) bzw. zur Verantwortlichkeit für die eige-

ne Bildung umgedeutet, was auch im Ansatz des ›Lebenslangen Lernens‹ mitschwingt (vgl. Rühle 2018): Institutionen ziehen sich aus dem nie abgeschlossenen Bildungsprozess zurück; der*die Einzelne bleibt sich selbst überlassen und ist im Interesse der Gesellschaft gefordert, sich selbstverantwortlich um die Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit durch das Aneignen von Kompetenzen zu kümmern.

Die nach wirtschaftlicher Logik ausgestalteten Hochschulkompetenzen greifen bei der Begegnung mit dem komplexen, Unbestimmtheit und Ungewissheit hervorrufenden Veränderungsprozess der Digitalisierung zu kurz. Das eigene Selbst sowie gesellschaftliche Entwicklungen und Bedingungen zu erkennen, zu hinterfragen und zu beurteilen, erfordert – wie im Rahmen der Medienbildung – Lernende als Subjekte mit ihren Lebenswelten wiederzuentdecken. Eine an Beteiligung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität orientierte Hochschulbildung beinhaltet zwar auch den Erwerb technischen Wissens, da die binäre Konstruktion, junge Menschen sind ›Digital Natives‹ und alternde Menschen zählen zu den ›Digital Immigrants‹ zu verwerfen ist. Unter den ›Digital Natives‹ finden sich Impuls gebende Vordenker*innen und Entwickler*innen höheren Alters (vgl. Büsch 2017) wie z.B. Grace Hopper, die den ersten Compiler (Computerprogramm zur Umwandlung eines Quellcodes in einen Maschinencode) entwarf oder Tim O'Reilly, der den Begriff Web 2.0 prägte. Zugleich kennen einige Studierenden, die auch zu den sogenannten ›Digital Natives‹ gehören, die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien nicht (vgl. Persie/Friedrich 2016); ihre Mediennutzung lässt sich eher als einseitig charakterisieren. Kritisches Denken und Urteilsvermögen befinden sich jedoch im Fokus einer an Beteiligung, Gerechtigkeit, Selbstbestimmung und Solidarität orientierten Hochschulbildung.

Ausgehend von dem Aufgabenverständnis, eine der Digitalisierung angemessenen Hochschulbildung zu entwickeln, wurde das Forschungsprojekt »DISTELL – Digitalisierungsstrategie für effektives Lehren und Lernen« mit vier Projekt-Komponenten konzipiert:

- Eine interdisziplinäre, die Laufzeit des Forschungsprojektes überdauernde Fachgruppe;
- ein Überblick über bisherige Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden der Hochschule Esslingen mit digitalen Medien;
- eine Erprobung für die den ingenieurs-, natur-, sozial- sowie wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der Hochschule Esslingen unbekannten Medientechnologien – in Anlehnung an die Studie von Klaus Wannema-

cher (2016) als digitale Lernelemente bezeichnet – und mediengestützte Lehr-Lern-Formen (digitale Lehrformate) sowie
- eine Selbstreflexionen anregende Smartphone-Applikation mit visueller Unterstützung (SeLeMA, Selbstlernmanagement-App).

Organisiert als iterativer Prozess flossen Erkenntnisse aus den einzelnen Projektabschnitten in den weiteren Projektverlauf wieder ein. So wurden die erhobenen Lehr-Lern-Erfahrungen mit der Entwicklung, Durchführung und Analyse von Veranstaltungen, die digitale Lernelemente und Lehr-formate (dLL) integrierten, verknüpft. Die Ergebnisse wurden darüber hinaus nicht erst am Ende der Projektlaufzeit (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2017) und ausschließlich in Textform, sondern auch in unkonventionellen Formaten wie z.B. als Peer-Qualifizierungen (detaillierter siehe den Beitrag ›Digitale Fahrt aufnehmen‹ von Michaela Wörner in der zweiten Publikation) oder als Online-Video (vgl. Ketter/Schmidt/Tsirikiotis o.J.) veröffentlicht.

Neben der Aneignung instrumentell-qualifikatorischer Wissensbestände im Rahmen der mediendidaktischen Weiterbildungen war mit allen vier Komponenten des Forschungsprojekts DISTELL intendiert, die Bedeutung digitaler Hochschulbildung aus Studierenden-, Lehrenden- und Hochschulperspektive zu ergründen, einzelne digitale Lernelemente und Lehrformate (dLLs) zu durchleuchten sowie deren Möglichkeiten für eine digitale Hochschulbildung nachzugehen (ausführlicher siehe den Beitrag von Schmidt/Tsirikiotis in dieser Publikation), um schließlich der Komplexität einer digitalen Hochschulbildung gerecht zu werden und sie mit sozialwissenschaftlichen Reflexionen anzureichern (siehe Tsirikiotis/Schmidt in dieser Publikation). Die Wortkombination ›digitale Hochschulbildung‹ ist in diesem Zusammenhang nicht entlang einer Dichotomie zwischen ›analog‹ und ›digital‹ zu beschreiben (vgl. Kerres 2018; Vollbrecht 2018), sondern eher als Aufhebung der Grenzen, als Verschmelzung – wie der von dem Medienphilosophen Peter Weibel Mitte der 1990er Jahre genutzte Begriff ›vireal‹ (vgl. Ketter 2011). Die Verwendung des Adjektivs ›digital‹ unterstreicht die aufgrund der tiefgreifenden Digitalisierung notwendige Auseinandersetzung mit Hochschulbildung, die als offener Prozess zu verstehen ist und an die mit dieser Open-Access-Print- und E-Book-Publikation angeschlossen wird – daher das Fragezeichen im Titel des Herausgeber*innenbandes.

Literatur

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter Christoph (2017): »Digitalität und Selbst: Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript, S. 9–23.

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne/Zimmer, Gerhard (2013): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Bielefeld: Bertelsmann.

Baacke, Dieter (1996): »Medienkompetenz als Netzwerk. Ein Begriff hat Konjunktur«, in: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik 2, S. 4–10.

Borst, Eva (2017): »Über die Notwendigkeit kanonisierten Wissens für die Wiederaneignung einer existenziell bedeutsamen Bildung«, in: Tilly Miller/Margit Ostertag (Hg.), Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 50–62.

Büsch, Andreas (2017): »Digital Natives and Digital Immigrants Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen«, in: Christian Fischer (Hg.), Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht, Münster, New York: Waxmann

Dallmann, Christine/Vollbrecht, Ralf (2014): »Lernen mit Medien. Wiederkehrendes und Aktuelles in der E-Learning-Debatte«, in: Kultura i Polityka, 16, S. 29–44, https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/mp/ressourcen/dateien/publikationen-rv/15-Lernen-mit-Medien-KiP_16_Dallmann_Vollbrecht.pdf?lang=de vom 01.06.2020.

De Witt, Claudia (2008): »Lehren und Lernen mit neuen Medien/E-Learning«, in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, München: kopaed, S. 440–448.

Deimann, Markus (2020): Aus der Not eine Tugend gemacht, https://merton-magazin.de/aus-der-not-eine-tugend-gemacht vom 31.03.2020.

Elsholz, Uwe (2019): »Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung«, in: Tobias Jenert/Gabi Reinmann/Tobias Schmohl (Hg.), Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–21.

Frost, Ursula (2017): »Bildung – Widerständigkeit und (Mit-)Verantwortung. Reflexionen zur Wirkung von Rahmenbedingungen heutigen Studierens«, in: Tilly Miller/Margit Ostertag (Hg.), Hochschulbildung. Wiederaneig-

nung eines existenziell bedeutsamen Begriffs, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 16–25.

Groeben, Norbert (2002): »Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte«, in: Ders./Bettina Hurrelmann (Hg.), Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München: Juventa, S. 160–197.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Theorie-Methoden-Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin/Verständig Dan (2017): »Code, Software und Subjekt. Zur Relevanz der Critical Software Studies für ein nicht-reduktionistisches Verständnis »digitaler Bildung«, in: Ralf Bier-mann/Dan Verständig (Hg.), Das umkämpfte Netz. Macht- und medienbildungs- theoretische Analysen zum Digitalen, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–50.

Kerres, Michael (2008): »Mediendidaktik«, in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, München: kopaed, S. 116–122.

Kerres, Michael (2016): »E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung: Neues Label oder neues Paradigma?«, in: Andreas Hohenstein/Karl Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning, Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst. 61. Ergänzungslieferung.

Kerres, Michael (2018): »Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl«, in: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 2, http://denk-doch-mal.de/wp/michael-kerres-bildung-in-der-digitalen-welt-wir-haben-die-wahl vom 01.06.2020.

Ketter, Verena (2011): »Vireale Sozialraumaneignung. Ansatz einer sozialraum- und lebensweltbezogenen Jugendmedienbildung«, in: merz, medien + erziehung 3, S. 19–25.

Ketter, Verena (2012): »Internetgestützte Beteiligungsprozesse in der Jugendarbeit«, in: Klaus Lutz/Eike Rösch/Daniel Seitz (Hg.), Partizipation und Engagement im Netz. Neue Chancen für Demokratie und Medienpädagogik, München: kopaed, S. 115–121.

Ketter, Verena (2017): »Digitale Transformationen – Die ›Idee‹ der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege«, in: spektrum 44, S. 62–64.

Ketter, Verena/Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (o.J.): »Digitalisierungsstrategien für effektives Lehren und Lernen (DISTELL). Erfahrungsbericht.«, https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/digitalisierungsstrategien-fuer-effektives-lehren-und-lernen-distell vom 01.06.2020.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_BildBil_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz) (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Kulturminister Konferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf vom 01.06.2020.

Knaus, Thomas (2018): »[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur ›Digitalen Bildung‹ und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft«, in: Medien-Pädagogik 31, S. 1–35, https://www.medienpaed.com/article/view/532 vom 01.06.2020.

Koller, Hans-Christoph (2005): »Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform«, in: Andrea Liesner/Olaf Sanders (Hg.), Bildung der Universität Beiträge zum Reformdiskurs, Bielefeld: transcript, S. 79–100.

Kreidenweis, Helmut (2018): »Sozialwirtschaft im digitalen Wandel«, in: Ders. (Hg.), Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis, Baden-Baden: Nomos, S. 11–26.

Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten, Berlin: VISTAS.

Messerschmidt, Rolf/Grebe, Regina (2005): Zwischen visionärer Euphorie und praktischer Ernüchterung: Informations- und Bildungstechnologien der vergangenen fünfzig Jahre, Research Report, QUEM-report, No. 91, https://www.econstor.eu/bitstream/10419/105485/1/810615169.pdf vom 01.06.2020.

MWK (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg) (2015): E-Learning. Strategische Handlungsfelder der Hochschulen des Landes Baden-Württemberg zur Digitalisierung in der Hochschullehre, https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/publikationen/Broschuere_E-Learning.pdf vom 01.06.-2020.

Persike, Malte/Friedrich, Julius-David (2016): Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive, https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf vom 01.06.2020.

Podehl, Bernd (2005): »Geschichte der Medienpädagogik«, in: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 116–127.

Reinmann, Gabi (2017): »E-Learning«, in: Bernd Schorb/Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 74–78.

Rühle, Manuel (2018): »Was ist Bildung? Geschichte und Gegenwart einer neuzeitlichen Idee«, in: merz, medien + erziehung 5, S. 8–15.

Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018): »Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen.«, in: Andreas Weich/Julius Othmer/Katharina Zickwolf (Hg.), Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule, Wiesbaden: Springer VS, S. 239–254.

Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2017): »Wer Visionen hat… Erste Einblicke in den Auswertungsprozess des Forschungsprojekts DISTELL«, in: spektrum 45, S. 25–28.

Spanhel, Dieter (2014): »Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung«, in: Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hg.), Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–148.

Sting, Stephan (2018): »Bildung«, in: Gunther Graßhoff/Anna Renker/Wolfgang Schröer: Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung, Wiesbaden: Springer VS, S. 399–411.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, Gerhard (2013): »Medienkompetenz«, in: Dorothee Meister/Friederike von Gross/Uwe Sander (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1–34.

Tulodziecki, Gerhard (2016): »Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung«, in: MedienPädagogik 25, S. 7–25, https://doi.org/10.21240/mpaed/25/2016.10.25.X

Tulodziecki, Gerhard (2017): »Medienbildung«, in: Bernd Schorb/Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, S. 222–228.

Vollbrecht, Ralf (2017): » Identitas fragilis – Über die Identität der Medienpädagogik als Disziplin«, in: Christine W. Trültzsch-Wijnen (Hg.), Medienpädagogik: Eine Standortbestimmung, Baden-Baden: Nomos, S. 53–70.

Vollbrecht, Ralf (2018): »Medienbildung in digitalisierten Welten«, in: merz, medien + erziehung 5, München: kopaed, S. 25–31.

Wannemacher, Klaus (2016): Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich, https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/digitale-lernszenarien-arbeitspapier-15 vom 01.06.2020.

Zawacki-Richter, Olaf (2013): »Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0«, in: Martin Ebner/Sandra Schön (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, http://l3t.eu vom 01.06.2020.

»Weil, ich denke mir, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen«

Geteilte Orientierungen von Hochschulakteur*innen

Josephina Schmidt und Athanasios Tsirikiotis

Das für den Titel ausgewählte Zitat aus einer im Projekt DISTELL veranstalteten Gruppendiskussion ist ein Versprecher einer Lehrperson, der interessanterweise schon die verschiedenen Dimensionen unserer Forschungsergebnisse aufzeigt. Wollte die Lehrperson eigentlich über den virtuellen Raum sprechen, verfügt sie, wenn auch nicht ganz bewusst, bereits über das Wissen um den in eine andere Sphäre verschobenen Inhalt, wenn es um Digitale Hochschulbildung geht. Gleichzeitig knüpft die Idee an bereits vollzogenen Entwicklungen wie Blended Learning, Virtuelle Realität und Rationalisierung von Hochschulressourcen an, die hier dys- oder utopisch weitergeführt werden.

Doch noch mal einen Schritt zurück – in diesem Text werden die von den verschiedenen Hochschulakteur*innen (Studierende, Lehrende und Organisationseinheiten/Leitung) geteilten Orientierungen in Bezug auf digitale Hochschulbildung und die Praxis mit digitalen Lernelementen und Lehrformaten (dLLs) aufgezeigt und belegt, die im Forschungsprojekt anhand der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden.

Wie ausgeführt, war es das Ziel von DISTELL, zu verstehen, wie digitale Lernelemente und Lehrformate an Hochschulen genutzt werden, um diese Idee zu erweitern und Möglichkeiten für digitale Hochschulbildung aus einer sozialwissenschaftlichen, sich rekonstruktiv verstehenden Perspektive auszuleuchten (vgl. Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018).

Der Forschungsansatz konkretisiert sich in diesen drei erkenntnisleitenden Forschungsfragen:

a) Was bedeutet die digitale Hochschulbildung aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen?

b) Welche digitalen Lernelemente und Lehrformate (dLL) können digitale Hochschulbildung unterstützen?
c) Wie können digitale Lernelemente und Lehrformate die digitale Hochschulbildung fördern?

Das Vorgehen der qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung wurde ausgewählt, weil dies ermöglicht, die Spannungsfelder des Themas zu betrachten und eben nicht ideologisch aufgeladene Diskurse zu reproduzieren. Die nachfolgende ausführliche Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen sowie des empirischen Gehalts der erhobenen Daten soll die Ergebnisse für die Leser*innen intersubjektiv nachvollziehbar und für ihre verschiedenen Interessen nutzbar machen.

Der rekonstruktive Forschungszugang

Vor dem Hintergrund der erwähnten Auseinandersetzungen um ›evidente‹ oder ›empirische‹ Bildungsforschung sei zum Einstieg kurz der rekonstruktive Zugang des Projekts begründet. In der Auseinandersetzung mit Merle Hummrichs Diskussion der Forschungslandschaft teilen wir die Einsicht in das Dilemma, dass Bildungsforschung, die einen objektivierbaren resp. messbaren Bildungsbegriff fokussiert, wie es die quantitative empirische Bildungsforschung ausgibt, droht ein kritisches Moment zu verlieren. Lässt Bildungsforschung den Begriff ›Bildung‹ hingegen offen, bietet dies der »romantische[n] Verklärung« (Hummrich 2018: 197) ein Einfallstor. Die Vorteile eines rekonstruktiven Vorgehens und die gegenstandsbezogene Begründung dieser Methodenwahl für die Beforschung der Digitalisierung der Hochschulbildung sehen wir in der Möglichkeit, Handeln und Struktur zusammenzudenken. Während quantitative Designs bzw. Paradigmata auf einen starren Strukturbegriff rekurrieren und dessen Einfluss auf Bildungs- bzw. Testerfolg oder -Misserfolg untersuchen – z.B. der sozioökonomische Status des Elternhauses –, orientieren sich rekonstruktive Verfahren an einem Strukturbegriff, der zwar dem Handeln vorgelagert, aber zugleich auch handelnd hervorgebracht/(re-)produziert wird. »Struktur ist nicht die äußere Umgebung, die Handeln strukturiert, sie wird handelnd hervorgebracht.« (ebd.: 203) In dieser Logik wird Handeln als Ausdruck von Struktur verstanden, die sich in Protokollen, Spuren, Artefakten ausdrückt und im Sinne einer Ausdrucksgestalt der sozialen Wirklichkeit gedeutet werden kann. Umgekehrt folgt hieraus

jedoch auch, dass sich Bildungsprozesse der Beobachtung in actu entziehen und folglich nur im Nachhinein rekonstruiert werden können. Eine Rekonstruktion »gegenstandsangemessene[r] Ausdrucksgestalten von Situationen, in denen nicht nur das Subjekt mit seinen Bildungserfahrungen, sondern auch die institutionellen und interaktiven Bedingungen zum Thema werden« (ebd.: 204), eröffnet den wissenschaftlichen Zugang zu »Bedingungen und Möglichkeiten« (ebd.: 203) von Bildungsprozessen. Dementsprechend können rekonstruktive Verfahren dann Anwendung finden, wenn die subjektiven, interaktiven und institutionellen Möglichkeiten für Bildungsprozesse aufschlussreiche Erkenntnisse für die Frage nach Bildung zu liefern versprechen. Verstehen wir Digitalisierung der Hochschulbildung also prozesshaft, als subjektive und reziproke Bildungsprozesse aller Hochschulakteur*innen, durch Erfahrung an Dingen bzw. digitalen Medien sowie Interaktion zwischen den Hochschulakteur*innen in institutionellen und damit gesellschaftlichen Verhältnissen, drängen sich rekonstruktive Forschungsmethoden für DISTELL auf[1].

Mit diesem Zugang sollen an den protokollierten Interaktionen Erkenntnisse über allgemeine Strukturen generiert werden und diese, in einer Ver-

---

1 Begegnung der Kritik an der Reichweite rekonstruktiver Sozialforschung: Da dies eine bisher unübliche Herangehensweise an den Forschungsgegenstand ist (vgl. auch Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018), sei, ebenfalls unter Bezug auf Hummrich, an dieser Stelle eine Antwort auf die Kritik an der Reichweite rekonstruktiver Sozialforschung bzw. daran, dass Wirklichkeit nicht als Problem thematisiert werde, die Verfahren in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem verblieben und »Erkenntnis an die Ereignishaftigkeit individueller Aktionen gebunden« (Hummrich 2018: 206) sei, gegeben: Zunächst gibt es selbstverständlich Grenzen der Rekonstruierbarkeit sozialer Wirklichkeit, die im Nicht-Gesagten, Nicht- oder Vor-Sozialen liegen. Allerdings wird mit rekonstruktiver Sozialforschung nicht die Wirklichkeit selbst, sondern »in Protokollen verfasste Ausdrucksgestalten der Wirklichkeit« (Hummrich 2018: 207) rekonstruiert. Dabei werden die alltagsnahen Abkürzungen der Sinndeutung umgangen und die objektiven Daten – nicht die vermuteten Affekte oder Motiviertheiten der Akteur*innen – als Protokolle der Wirklichkeit gedeutet, mit dem Ziel »die Möglichkeitsräume (was man kann) und Transformationspotenziale (was man will)« (ebd.) zu rekonstruieren. Das Verbleiben in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem stellt keine Beschränkung dar, sondern ist ein Weg zur Erschließung des Allgemeinen im Besonderen. »Die Dialektik von Besonderem und Allgemeinem ist insofern nicht als Begrenzung zu verstehen, sondern als Ermöglichungsstruktur, vom Fall zum Typus zu gelangen und zu erkennen, wie sich allgemeine Bedingungen in einen Fall einschreiben und durch ihn eine Besonderung erfahren.« (Ebd.)

schränkung von Theorie und Empirie, zu theoretischen Ableitungen führen. Damit bildet das in diesem Buch dargestellte rekonstruktionslogische Vorgehen einen Kreislauf, der beim theoriegeleiteten Bilden von Forschungsfragen beginnt und bei der Zusammenfassung theoretischer Implikationen der Forschungsergebnisse endet – also nicht auf der Ebene von Handlungsanweisungen stehenbleibt (vgl. auch Hummrich 2018).

Aus den verschiedenen möglichen rekonstruktiven Zugängen wurde die Dokumentarische Methode als für DISTELL geeignet ausgewählt[2]. Um die

---

2 War in der Projektplanung zunächst die Methode der dokumentarischen Evaluationsforschung vorgesehen, wurde sich im Laufe des Projekts dagegen entschieden. Im Unterschied zur dokumentarischen Methode hat die dokumentarische Evaluationsforschung einen über die Analyse von erhobenen Daten (z.B. Interviews, Gruppendiskussionen) hinausgehenden Gesprächscharakter, der die Initiierung von mehr Austausch mit den Forschungsteilnehmenden und Bewertungen bzw. Handlungsempfehlungen durch die Evaluator*innen vorsieht (vgl. Nentwig-Gesemann 2010). Dies ist der Prämisse der »Responsivität« der dokumentarischen Evaluationsforschung zuzuordnen, nach der die Evaluator*innen den antizipierten Nutzer*innen die Ergebnisse zeitnah zurückspiegeln und diese auch in sogenannten »moderierten Feedbackgesprächen« (ebd.: 69) jeweils nach Abschluss einer Erhebungs- und Auswertungsphase kommunikativ validieren lassen sollen. Bohnsack versteht es als Beitrag zur Artikulationshilfe, wenn Forscher*innen den Evaluationsbeteiligten, die vom »dominanten Code weiter entfernt sind« (Bohnsack 2006: 149), bei der Übersetzung ihres Erfahrungswissens in dominante Codes helfen und ihnen damit Gehör verschafft werden kann. In diesen Feedbackgesprächen soll zunächst kein Konsens gefunden werden, sondern um ein Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven geworben werden (Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen). Wie die Stakeholder vor Ort dann mit dem wissenschaftlich generierten und von den Evaluator*innen zur Verfügung gestellten Wissen verfahren, folge der Logik ihrer Praxis. Dies sei mit dem Anspruch der anzustoßenden Qualitätsentwicklungsprozesse ein zentraler Teil der Evaluationsforschung.
Da Hochschulen derzeit unter einem großen zeitlichen und inhaltlichen Druck zur Entwicklung ihrer Digitalisierungsstrategien stehen, liegen Qualitätsentwicklungsanteile des Projektes DISTELL nah. Über die zeitliche Unmöglichkeit, zusätzlich zur Datenerhebung und –auswertung, innerhalb der zwei Projektjahre mehrere Feedbackgespräche mit allen Stakeholdern zu führen, gibt es wesentliche inhaltliche Gründe, aus denen heraus wir uns gegen die dokumentarische Evaluationsforschung entschieden haben und Qualitätsentwicklung aus dem Forschungsteil weitestgehend ausschlossen. Die Frage nach der Möglichkeit der Vermittlung von impliziten Wissensbeständen bzw. deren Validierung mit den Menschen, deren Orientierungswissen mit sozialwissenschaftlichen Methoden rekonstruiert wurde, ist sowohl unter ethischen als auch unter nützlichkeitsbezogenen Aspekten zu stellen. Da die Rekonstruktion der Genese von Wissensbeständen und möglicher gemeinsamer Grundlagen nur mit sozialwis-

Forschungsergebnisse einordnen zu können, sind die methodologischen Grundlagen im Folgenden kurz ausgeführt.

Die Dokumentarische Methode ist eine Forschungsmethode, die auf Karl Mannheims (1893–1947) Wissenssoziologie basiert, die dieser als alternative Erkenntnistheorie zu naturwissenschaftlichen Forschungen entwickelt hat. Die breite Anwendung in den empirischen Sozialwissenschaften lässt sich vor allem auf Ralf Bohnsacks Arbeit und den an ihn anschließenden Wissenschaftler*innen Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl zurückführen. Diese drei (2013) betonen den methodischen Zugang zu handlungsleitendem Wissen, dem habitualisierten Orientierungswissen der beforschten Akteur*innen, was die Handlungspraxis in den Fokus nehmen lasse und sich von einem subjektiv gemeinten Sinn unterscheide. Dabei bleibe die Dokumentarische Methode jedoch immer bei ihrer empirischen Basis, dem Akteur*innenwissen (ebd.: 9). Mit der Dokumentarischen Methode kann das »Wie der Herstellung sozialer Realität« (Bohnsack 2003, zit.n. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 281) verstanden werden, was im Gegensatz zur Beschreibung des ›Was‹ der Realität steht. Wissenssoziologisch fundiert wird davon ausgegangen, dass Wissen standortgebunden ist und auch die Standortgebundenheit der Forschenden für die Methode genutzt werden

---

senschaftlichen Methoden vollzogen werden kann, kann dies aus unserer Sicht schwer in Feedbackgesprächen durchgeführt werden. Vielmehr würde es auch hier wieder darum gehen, dass Forscher*innen ihre Ergebnisse mitteilen und aufgrund ihrer Vorarbeit auch mehr Argumente dafür zur Verfügung haben. Die Mitglieder der Feedbackgruppe würden nicht mitbestimmen können, welche impliziten Anteile von ihnen einzeln dort rückgemeldet werden, welche unter dem Fokus auf geteilte Orientierungen subsumiert oder weggekürzt werden – was in beide Richtungen schwierig wäre. Die Anonymität der Einzelnen würde gefährdet sein und die einzelnen für die Gruppenprozesse mitunter auch wichtigen Positionen in Frage gestellt. Letztlich besteht ein Unterschied zwischen den Interessen der mit der dokumentarischen Evaluationsforschung begleiteten Gruppe bzw. Organisation und den Interessen der Forschung, die über die konkrete Organisation hinausgeht. Darüber hinaus spricht aus unserer Sicht gegen die dokumentarische Evaluationsforschung, dass ihr Empowermentanspruch nicht einzuhalten ist. Denn die Verhältnisse, in denen manche Menschen gehört werden bzw. zur Sprache kommen und andere nicht, werden hier als nicht veränderungsfähig gesehen. In den Feedbackgesprächen liegt die Gefahr – besonders, wenn die Forscher*innen hier nur als Informant*innen und nicht als Positionierte eingesetzt werden sollen –, dass nicht auf einen gemeinsamen, universellen Code rekurriert wird, auf den sich alle gemeinsam berufen, sondern die Gruppe eine Anpassung der Einzelnen an den dominanten Code fordert.

kann. Daher wird den Forschungsteilnehmer*innen gegenüber kein erhobener Standpunkt eingenommen oder gar von einer höheren Rationalität von Forschenden ausgegangen, sondern das Verstehen durch deren Einnehmen eines anderen Blickwinkels begründet. Über die Standortgebundenheit hinaus gewährleistet die komparative Analyse jedoch den empirischen Bezug der Interpretation.

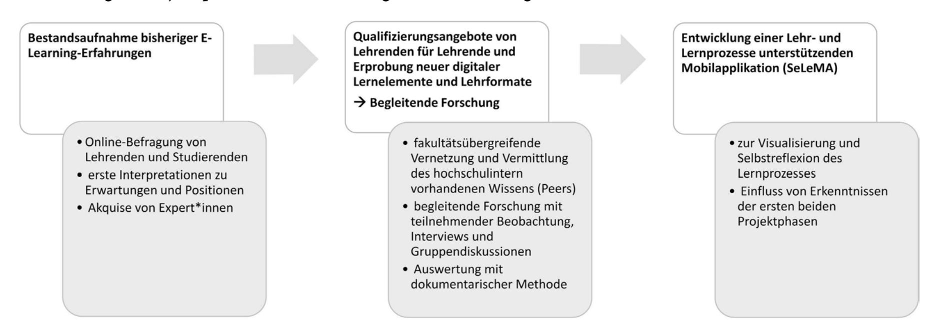
Zur Handlungspraxis als zentrales Moment kommt in der dokumentarischen Methode der Fokus auf Kollektivität als Ermöglichung und Begrenzung dieser Handlungspraxis hinzu. Gemäß des Prinzips der Primordialität (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 282–288) ist Kollektivität, das In-Beziehungtreten und Erkennen, der Individualität vorgelagert. Über konkrete Gruppen mit unter sich bekannten Mitgliedern hinaus gibt es generationstypisches Erfahrungswissen, mit dem sich Menschen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund, ob habituell oder real, besser verstehen. Ein Text (z.B. die Transkription von Interviews oder Gruppendiskussionen) ist der Ausdruck dieser kollektiven Erfahrungshintergründe. Denn Sprache bzw. Begriffe dienen der »Fixierung von Bedeutung« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 287) und haben dabei zwei Sinngehalte: einen dokumentarischen, konjunktiven Sinngehalt, der auf handlungspraktischem Wissen basiert, atheoretisch und kollektiv ist, in Individuen verkörpertes Wissen ist und sich dadurch in praktischen Vollzügen zeigt, also über Performanz (z.B. durch Sprache) analysierbar ist sowie einen immanenten bzw. kommunikativen Sinngehalt, also das generalisierte, in Begriffen verfügbare Wissen. Somit unterscheidet Bohnsack auch zwischen den expliziten Bewertungen von Menschen und ihren impliziten Werthaltungen (vgl. Bohnsack 2006). Unter Werten versteht Bohnsack dann das Verhältnis von positiven und negativen (Gegen)-Horizonten im Rahmen von Weltanschauungen (ebd.). Die sich im Gesagten manifestierenden kollektiven Routinen und Orientierungen und deren soziale Grundlagen sind den Befragten meist nicht bewusst und direkt aussprechbar, sondern bedürfen eines methodisch angeleiteten Zugangs zu ihnen (vgl. Kleemann 2013: 156). Die impliziten Werthaltungen können – unter Bezug auf Fritz Schütze – nur in narrativen Textsorten empirisch zugänglich gemacht werden, weshalb eine Textsortenanalyse ein wesentlicher Bestandteil der dokumentarischen Methode ist. Die Unterscheidung der verschiedenen Sinngehalte begründet die Trennung der Forschungsschritte – *formulierende Interpretation und interpretierende Interpretation* voneinander. Eine konkretere Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte folgt weiter unten im Text.

Ziel der dokumentarischen Methode ist, insgesamt eine generalisierungsfähige, erklärende Typologie zu entwickeln. Dementsprechend wurde aus methodologischer Sicht bei DISTELL versucht die Frage zu beantworten, »wofür die herausgearbeiteten Orientierungen der verschiedenen Projektbeteiligten typisch sind und inwieweit sich damit die Ergebnisse auch auf andere (Projekt-)Fälle übertragen lassen« (Nentwig-Gesemann 2010: 66). Im Folgenden wird ausgeführt, wie der rekonstruktive Forschungszugang als konkretes Forschungsdesign für DISTELL übersetzt wurde.

Der Projektverlauf und das methodische Vorgehen

Wie erwähnt wurde im Projekt versucht, zwei verschiedene Ansprüche miteinander zu verknüpfen: einen implementierenden bzw. didaktischen und einen erkenntnisgenerierenden Forschungsteil. Dies zeigt sich in den drei Projektphasen:[3]

Abbildung 1: Projektphasen DISTELL, eigene Darstellung



3 Begleitend wurde ein digitales Forschungsjournal in Form eines Blogs geführt (distell.news). Texte zur App und zu den Qualifizierungsaufgaben folgen in dieser Reihe.

Tabelle 1: Übersicht Datenerhebung DISTELL, eigene Darstellung

	Interviews	Gruppendiskussion	Teiln. Beobachtung
Studierende	1 Mutter, 1 Vater, 1 im Auslands-semester, 1 mit Zweitsprache, 1 mit Beeinträch-tigung	1 Seminargruppe nach Inverted Classroom[4] (4 Tn[5]**) 1 fakultäts- und semesterübergrei-fende Gruppe Projektbeginn (7 Tn) 1 fakultäts- und semesterübergrei-fende Gruppe Projektmitte (7 Tn)	1 Inverted Classroom 1 Whiteboard
Lehrende		1 nach Qualifizierung ›Digit. Toolbox‹, (5 Tn) 1 nach Tag der Lehre (10 Tn)	s.o.
Organi-sation		1 Leitung und Orga-nisationseinheiten (8 Tn) 1 Entscheidungs-gremium (10 Tn)	

Die Forschung sowie die Entwicklung und Vernetzung zu digitaler Lehre an der Hochschule wurden im Forschungsprozess miteinander verschränkt. So wurden die Qualifizierungsmaßnahmen beispielsweise als Anlässe für Gruppendiskussionen genommen und Erkenntnisse aus den erhobenen Da-

4 Inverted Classroom oder auch Flipped Classroom meint grundsätzlich einen umgedrehten Unterricht, bei dem die Inhalte von den Lernenden eigenständig angeeignet werden und mit der Lehrperson dann nur noch in ihrer Anwendung eingeübt werden. Als digitales Lehrformat gilt es, wenn die Wissensaneignung mit digitalen Medien, in der Regel mit Lehrvideos, außerhalb der Hochschule vorbereitet wird.

5 Tn = Teilnehmer*innen an der Gruppendiskussion.

ten direkt wieder in die Weiterentwicklung der didaktischen Unterstützung und der App eingespeist[6].

Bei der Datenerhebung wurden verschiedene Verfahren miteinander kombiniert. War die Dokumentarische Methode anfänglich nur zur Auswertung von Gruppendiskussionen gedacht, ist inzwischen eine Methodentriangulation üblich. Nohl führt dazu an, dass die Kombination der verschiedenen Erhebungsverfahren wie biographische und leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussion und teilnehmenden Beobachtungen vor allem in den Forschungsdesigns verwendet werden, in denen man die »Eigenlogiken verschiedener (individueller und korporativer) Akteur*innen in pädagogischen Institutionen« (Nohl 2016: 334) rekonstruieren möchte, wie es auch das Anliegen von DISTELL war.

Konkret wurden im Zeitraum 2016 bis 2018 folgende Daten erhoben, die in ihrer Bandbreite der verschiedenen Lebensbedingungen von Studierenden, der berücksichtigten dLLs und der verschiedenen Akteursebenen in Tabelle 1 dargestellt sind.

Im Folgenden wird die Auswahl der Erhebungsmethoden weiter begründet und die konkrete Umsetzung ausgeführt.

Gruppendiskussionen

Mit der Durchführung und Rekonstruktion der sieben Gruppendiskussionen war vor allem das Ziel verbunden, den kollektiven Habitus[7] der Hochschulakteur*innen herauszuarbeiten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014), also die »Reproduktionsgesetzlichkeit der erarbeiteten Handlungsorientierungen und des Habitus« (ebd.: 292) in Bezug auf die Nutzung digitaler Medien in der Hochschulbildung aufzuzeigen. Es wurde mit Realgruppen und gesampleten Gruppen gearbeitet, die jeweils ihre Vor- und Nachteile hatten. Beispielsweise waren gesamplete Gruppen schwieriger zu erreichen und kamen seltener zustande – allerdings hatten Realgruppen – wie bestimmte Gremien in der Hochschule – größere Bedenken, dass ihre Aussagen nicht

6 Zu den anderen Teilen des Projekts (Qualifizierungsmaßnahmen und App) siehe die Texte in dieser Reihe.

7 Habitus wird hier in Anlehnung an Bourdieus Verständnis verwendet, als »alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix« (Bourdieu 1976: 169) bzw. inkorporiertem Erfahrungswissen, das durch Praxis angeeignet wird und Praxis hervorbringt.

mehr anonym sein könnten, weil bei einer Hochschule die Mitglieder eines Gremiums öffentlich bekannt sind. Auch bei Realgruppen konnte jede Person einzeln entscheiden, ob sie an der Gruppendiskussion teilnehmen wollte oder nicht; eine schriftlich verschickte Vorabinformation klärte über Vorhaben und Anonymisierungsmöglichkeiten[8] auf. Die Einverständniserklärungen wurden einzeln unterschrieben und im Transkript die Aussagen so weit wie möglich anonymisiert. Als besonders hilfreich hat sich erweisen, die Gruppendiskussionen an Veranstaltungen, die mit DISTELL in Verbindung standen, anzuschließen. Beispielsweise wurde eine Gruppendiskussion mit Lehrenden nach einer Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt, eine Gruppendiskussion mit Lehrenden und Rektoratsmitgliedern wurde in den Tag der Lehre integriert, und eine Gruppendiskussion mit Studierenden fand mit Interessierten einer Seminargruppe nach einer teilnehmenden Beobachtung eines digitalen Lehrformats statt. Die Gruppengröße lag jeweils zwischen vier und zehn Personen. Die kürzeste Gruppendiskussion mit den Studierenden nach dem Inverted-Classroom-Format dauerte nur 25 Minuten. Die anderen waren jeweils zwischen 60 bis 90 Minuten lang.

Die Gruppendiskussionen mit jeweils zwei Forschenden aus dem Team (eine Person moderiert, eine notiert Rahmenbedingungen wie Sitzordnung und weitere Auffälligkeiten) wurden jeweils mit der gleichen Struktur (erst ein narrativer Teil und anschließend ein Nachfrageteil) und im Detail an die Gruppe angepassten Fragen durchgeführt. Mit den Fragen wurde jeweils die ganze Gruppe angesprochen und inhaltlich nicht eingegriffen.

Die erzählgenerierende Einstiegsfrage lautete immer ähnlich, z.B.:

> »Zu Beginn möchten wir Sie fragen, was bedeutet digitale Hochschulbildung inhaltlich für Sie und welche Relevanz hat das Thema für Sie? Fangen Sie einfach da an, wo Sie möchten und kommen Sie miteinander ins Gespräch.«

Ließ die Unterhaltung der Diskussionsteilnehmer*innen untereinander etwas nach, wurde der zweite Teil der Gruppendiskussion, der auf Theoretisierungen, Erklärungen und kollektive Entwürfe bzw. Orientierungstheorien abzielte, mit teils vorbereiteten, teils sich aus dem narrativen Teil ergebenden Fragen von der moderierenden Person eingeleitet. Beispielhafte Fragen für diesen Teil waren:

---

8 Konkret wurden den Diskussionsteilnehmer*innen Pseudonyme zugeteilt, die nur dem engeren Forschungsteam in einer Kodierliste zugänglich waren.

»Was ist das Besondere an dem von Ihnen genannten dLL?«
»Woran könnte es Ihrer Meinung nach liegen, dass manche Studierende und Lehrende kein Interesse an einer fortschreitenden Digitalisierung der Hochschulbildung haben?«
»Inwiefern verändert sich Ihrer Meinung nach das soziale Miteinander an der Hochschule durch den Einsatz digitaler Lehrformate?«
»An welchen Stellen kommen Sie außerhalb des Seminars an der Hochschule selbst mit digitaler Hochschulbildung in Berührung?«
»Wie sollte Ihrer Meinung nach die Hochschule zukünftig mit Blick auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aufgestellt sein?«

Die Gruppendiskussionen wurden als Audiodatei aufgenommen, um wörtlich und vollständig transkribiert zu werden.

Während des Forschungsprozesses stellten wir bald fest, dass in den Gruppendiskussionen vor allem die geteilten Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen, lebensgeschichtliche Zusammenhänge oder auch individuell abweichende Idee jedoch kaum ausgesprochen wurden. Diesen wollten wir vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses als Selbst- und Weltverhältnis, welches sich in den Biographien von Subjekten in der Bewältigung von Krisen entwickelt (vgl. Oevermann 2009), mit Einzelinterviews mehr Raum geben.

Problemzentrierte Interviews mit narrativen Anteilen

Anhand problemzentrierter Interviews mit narrativ-biographischen Anteilen mit Studierenden an der beforschten Hochschule wurde mit der dokumentarischen Methode ebenfalls das Verhältnis von Individualität und Kollektivität zugänglich gemacht, in dem die Einbettung der in der Lebensgeschichte von Menschen gelagerten individuellen Erfahrungsaufschichtung in kollektive bzw. konjunktive Erfahrungsräume (der Hochschule und gesellschaftlicher Verhältnisse) rekonstruiert werden konnte (vgl. Nohl 2016: 331–332).

Die fünf Interviews kamen teils durch eine Rundmail an alle Studierende der Hochschule, teils durch persönliche Kontakte durch die Lehrtätigkeit der Forschenden zustande. Konkret haben wir nach Studierenden mit Erfahrungen an anderen Hochschulen in Deutschland oder im Ausland, Studierende aus dem Ausland, Studierende mit Kindern oder anderen familiären Verpflichtungen sowie Studierende mit Deutsch als Zweitsprache oder Fremdsprache gesucht und aus all diesen Bereichen auch interviewen können. Damit sollten

die vielfältigen Lebenslagen von Studierenden und die möglichen Barrieren an Hochschulen in Bezug zur Digitalisierung der Hochschulbildung in den Blick genommen werden. Die Einzel-Interviews fanden in face-to-face-Situationen statt, bis auf das Interview mit der Studierenden im Auslandssemester, das am Telefon geführt wurde. Die im Interview angegebenen Daten wurden bis zur Unkenntlichkeit pseudonymisiert, damit die interviewten Personen geschützt bleiben. Da die Studierenden sich hauptsächlich aus eigenem Interesse für die Mitwirkung an dem Forschungsprojekt bereit erklärt hatten, verliefen die Interviews sehr freundlich, offen und mit Formulierung eigener Interessen bzgl. der Digitalisierung der Hochschulbildung, was die Auswertung sehr interessant und gehaltvoll machte.

In den Interviews wurden mit offenen Fragen ausführliche Erzählungen (Narrationen) der interviewten Person angeregt und aufrechterhalten (vgl. Rosenthal/Loch 2002). »Das Ergebnis eines gelingenden autobiographisch-narrativen Interviews ist also eine Stegreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs« (Schütze 1984: 78) Gemäß dem Prinzip der Offenheit wurde sich statt an vorab gefertigten Hypothesen an den Relevanzsetzungen der interviewten Person und ihren alltagsweltlichen Konstruktionen orientiert und den Befragten so eine selbstbestimmte Präsentation bzw. Entwicklung einer Perspektive ihrer Erfahrungen ermöglicht (vgl. Rosenthal/Loch 2002) Narrationen sind aus Forschungsperspektive deshalb die interessanten Textsorten, weil sie Selbst- und Fremdverstehensprozesse unterstützen (vgl. ebd.) und die Sprache, – verstanden als »symbolischer Ausdruck von Selbst- und Fremdstrukturierung, in dem sich jeweils individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit abbildet« (ebd.: 2) – die allgemeinen Anteile im besonderen Interview und das Individuelle im Allgemeinen bzw. individuelle Eigentheorien als auch latent wirkende Handlungsorientierungen zugänglich machen (vgl. ebd.: 2–3).

Die Interviews verliefen in Anlehnung an Rosenthal und Loch (2002: 6–12) in fünf Phasen:

1. **Erzählaufforderung** als leicht strukturierte Einstiegsfrage: »Wie Sie wissen, beschäftigen wir uns mit Digitalisierung der Hochschullehre an der Hochschule Esslingen in Bezug auf Studierende in verschiedenen Lebenslagen. Zu diesem Thema interessiert uns auch, wie Sie persönlich das Studium erleben. Deshalb möchte ich Sie bitten, mir von Ihren Erlebnissen im Studium zu berichten, gerne das, was Ihnen dazu einfällt. Sie könnten da-

mit anfangen, was Sie studieren, wie Sie dazu gekommen sind und welche Bedeutung digitale Medien in Ihrem Studium spielen.«

2. **Selbststrukturierte Haupterzählung der Interviewpartner*in**; hier kamen teilweise längere Narrationen, die von dem*der Interviewer*in nicht unterbrochen oder strukturiert, sondern durch sie mit Gestik (Nicken), Mimik (interessierter Blick), aktivem Zuhören (Das beschäftigt Sie immer noch ganz schön), vorsprachlichen Ausdrücken (mhm) oder aufrechterhaltenden Fragen (Wie ging es dann weiter?) unterstützt wurden (z.B. Interview mit Frau S.) Bei einigen Interviews wurden jedoch nur kurze Erzählsequenzen evoziert und mussten mit weiteren narrativen Fragestellungen wiederholt von dem*der Interviewer*in herausgefordert werden, z.B.: »Und wie erleben Sie das, gibt es das an der Hochschule?« (Interview Frau R.)
3. **Interner Nachfrageteil**: Hier wurde sich weiterhin an den von dem*der Interviewpartner*in als relevant markierten Themen und Lebensabschnitten orientiert und erzählgenerierende Nachfragen zu den Teilen gestellt, die dem*der Interviewer*in unverständlich geblieben sind oder die nur sehr kurz beschrieben wurden, z.B.: »Sie haben jetzt bei der WhatsApp-Gruppe ein paar Sachen angesprochen, die ich einfach nochmal nachfragen würde. Wie, wer stellt denn sicher, dass tatsächlich alle in der WhatsApp-Gruppe sind oder gibt's tatsächlich auch jemand, der nicht da drin ist« (Interview Frau S.)
4. **Externer Nachfrageteil**: Zuletzt wurden vorbereitete Fragen zum Forschungsgegenstand und aus dem Forschungsstand abgeleitete Themen mit erzählgenerierenden Formulierungen gestellt, die bisher noch nicht zur Sprache kamen, wie z.B.: »Sind sie in Ihrem Studium auf Barrieren gestoßen? Welche waren das, und wie sind Sie damit umgegangen?« »Auf welche Weise könnten digitale Medien Sie im Studium unterstützen und Barrieren abbauen?« »Was wünschen Sie sich für Ihr Studium?«
5. **Interviewabschluss**: Dieser sollte nach Rosenthal und Loch (2002) konsensual zwischen Interviewer*in und interviewter Person stattfinden. Als hilfreich hat sich die Frage danach herausgestellt, was die interviewte Person noch nicht erzählen konnte, da mit dem Hinweis auf den Abschluss des Interviews den Interviewten meistens noch sehr wichtige Aspekte zum Thema eingefallen sind, z.B.: »Okay, von mir wäre es dann das eigentlich schon. Haben Sie noch Sachen, die Sie heute mitgebracht haben zum Thema, die Sie gerne erzählen würden?« (Interview Frau R.)

Die als Audiodatei aufgenommenen Interviews wurden wörtlich und vollständig transkribiert.

Über die gehaltvollen Erzählungen in den Gruppendiskussionen und Interviews hinaus, drängte sich im Forschungsverlauf das Interesse auf, dLLs im Einsatz und in ihrer interaktiven Herstellung und Nutzung von Studierenden und Lehrenden direkter zu beforschen, um die Bedeutung der Medien für Bildungsprozesse weiter zu verstehen. Daher wurden ebenfalls einzelne Lehrsituationen teilnehmend beobachtet.

Teilnehmende Beobachtungen

Konkret wurde in zwei Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Fakultäten und Lehrender die Erprobung des digitalen Whiteboards, als digitales Lehr/Lernelement und des Inverted Classrooms, als Digitales Lehr/Lernformat beobachtet und der Fokus auf die Interaktion und Umgangsweisen zwischen Studierenden, Lehrenden und Medium bzw. die mediale Vermittlung von Inhalten gelegt.

Bei der ethnographischen Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde versucht die eigenen Vorannahmen der Forscher*innen so weit wie möglich hinten an zu stellen und die Konstruktion sozialer Wirklichkeits-Bereiche durch die anwesenden Akteur*innen zu betrachten: »Lebensweltliche Ethnographie stellt einfach den Versuch dar, die Welt gleichsam durch die Augen eines idealen Typs (irgend-)einer Normalität hindurchsehend zu rekonstruieren.« (Honer 1989: 299)

Zu den Beobachtungen wurden fokussierte Beobachtungsprotokolle erstellt, was die größte Herausforderung teilnehmender Beobachtung darstellt. Während der Beobachtung wurden dafür Feldnotizen zu Kontext, Akteur*innen, allgemeinem Verlauf und wörtlichen Äußerungen, teilweise auch mit Intonation, Konnotation und Gestik als Erinnerungshilfe mit einer Vorlage (vgl. Schmidt 2016) festgehalten[9]. Das ausformulierte Beobachtungsprotokoll wurde am gleichen Tag auf Grundlage der Notizen formuliert. Zur Strukturierung des Protokolls wurde die Struktur der Beobachtungssituation verwendet, was einer situationsspezifischen Sensibilität bedurfte, ohne vorher ein starres Strukturierungsschema festzulegen (vgl. Huf 2006). Um die Praxis der Hochschullehre rekonstruieren zu können, mussten die Protokolle neben der

9 Siehe zu Feldnotizen Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 312–313 und Huf 2006: 81–82.

detaillierten szenischen Darstellung der Interaktionen Aspekte des Settings und der Atmosphäre beinhalten, damit ebenfalls der institutionelle Rahmen rekonstruiert werden konnte. Streck, Unterkofler und Reinecke-Terner (2013) beschreiben, dass dafür das »Unsagbare« (Abs. 49) bzw. »Stumme« (ebd.) protokolliert werden muss. Daher wurden auch jeweils der Raum, die Geräusche und Bewegungen an den Stellen beschrieben, an denen sie Irritationen ausgelöst haben und teilweise Erläuterungen hinzugefügt an Stellen, an denen atmosphärisch die Interaktion verstehbar wird. Beispiel:

> »Der Hörsaal hat sechs durchgängige Reihen mit Klappstühlen und Tischen, die hochgeklappt werden können. Die Sitzreihen gehen stufenförmig hoch, so dass die Studierenden höher im Raum sind, als Frau R.. Insgesamt bietet der Hörsaal laut Türschild 94 Plätze. Vorne sind zwei große, höhenverstellbare analoge Tafeln, die noch mit Aufschrieben aus anderen Veranstaltungen vollgeschrieben sind. Davor steht ein riesiges Pult. Links von der Tafel steht das interaktive Whiteboard. Rechts oben ist eine große Leinwand, auf die der Beamer projiziert. Außerdem gibt es in dem Raum noch einen Tageslichtprojektor und einen kleineren Tisch neben dem Pult, auf dem eine Dokumentenkamera steht. … Der Beamer und evtl. auch das IWB rauschen sehr laut, wodurch immer eine gewisse Lautstärke beim Sprechen übertönt werden muss. … Zu Beginn der Lehrveranstaltung sind die Studierenden sehr unruhig, sprechen viel miteinander, etwa die Hälfte kommt wenige Minuten zu spät. Frau R. wiederholt kurz den Inhalt der letzten Sitzung, indem sie die Aufschriebe der letzten Sitzung am Whiteboard zeigt. Sie erklärt noch einmal knapp die Rechenschritte, zeigt mit den Fingern auf die jeweiligen Inhalte, parallel gestikuliert sie dazu. 3-dimensionale Figuren zeigt sie mit den Händen im Raum. Um Schnittkurven zu zeigen, nimmt sie die kleine Pappschachtel, mit der Kreide für die analoge Tafel, die auf dem langen Pult liegt. Bei der Wiederholung vom letzten Mal, wird direkt auf die Formeln und Berechnungen eingegangen. Es gibt keine Einleitung, was heute dran ist. Dann beginnt Frau R. mit einem neuen Thema, zu dem sie Berechnungen und Formeln an das IWB aufschreibt. Sie hat dabei einen Zettel in der Hand, von dem sie an das IWB abschreibt.« (Beobachtungsprotokoll Interaktives Whiteboard)

Es wird deutlich, welche erhebliche Rolle die subjektive Interpretation bei der Erstellung der Beobachtungsprotokolle spielt. Die methodologische Reflexion ist wichtig, weil das Schreiben ein selektiver Prozess ist, in dem Beobachtung und Interpretation nicht voneinander getrennt werden können, jedoch

die Struktur der Selektion Aussagen über Vorannahmen zur Strukturiertheit des Feldes ermöglicht (vgl. Streck et al. 2013). Dadurch, dass die Forschenden ebenfalls Lehrende an der beforschten Hochschule waren, sind gewisse räumliche und strukturelle Gegebenheiten bekannt, was das Verstehen der Situation sehr erleichtert hat. Beobachtet wurde jedoch fachfremd, was wiederum einer für die Beobachtung notwendige Befremdung dienlich war. Der Rollenkonflikt, gleichzeitig Lehrende*r, Kolleg*in und Forschende*r zu sein, beeinflusste den Forschungsprozess, da ein Heraustreten aus dem Feld erschwert war.

Mit den beschriebenen Protokollen von Gruppendiskussionen, Interviews und Beobachtungen gab es eine komplexe und mehrschichtige Datengrundlage für die Rekonstruktion. Das Vorgehen der Datenauswertung wird im Folgenden vorgestellt.

Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode

Die Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens der Hochschulakteur*innen wurde nun anhand der erstellten Protokolle von Wirklichkeit (Interview- und Gruppendiskussionstranskriptionen sowie Beobachtungsprotokolle) durch die Kombination von fallbezogener formulierender und reflektierender Interpretation der möglichen Wandlungs- und Bildungsprozesse und der Rekonstruktion fallübergreifender Strukturen bei der komparativen Analyse und soziogenetischen bzw. relationalen Typenbildung möglich (vgl. Nohl 2016; Bohnsack 2014).

Bei der Auswertung wurde nicht der Sinn der einzelnen Befragten rekonstruiert, den sie mit Aussagen gemeint oder intendiert haben (Intentionaler Ausdruckssinn). Vielmehr wurde der immanente Sinngehalt, der objektiv in der Aussage liegt und mit der formulierenden Interpretation erfasst wird, sowie der interessantere dokumentarische Sinngehalt, der mit der reflektierenden Interpretation herausgearbeitet werden kann, rekonstruiert. Die Unterscheidung der verschiedenen Ebenen des Sinngehalts und des empirischen Zugangs zeigt diese Übersicht von Nohl (2017: 6) (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Ebenen des Sinngehalts und ihre empirische Erfassbarkeit, eigene Darstellung nach Nohl 2017:6

Sinngehalt		Empirische Erfassbarkeit	Interpretations-schritt
Immanenter Sinngehalt	*Intentionaler Ausdruckssinn*	*Nicht erfassbar*	*kein*
	Objektiver Sinn	thematisch zu identifizieren	formulierende Interpretation
Dokumentarischer Sinngehalt		anhand des Herstellungsprozesses zu rekonstruieren	reflektierende Interpretation

Diese Sinnebenen unterscheidend wurden in DISTELL nachstehende Auswertungsschritte durchgeführt, die sich an Hinweise von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 292ff) anlehnen[10].

a) Vollständige **Transkription** der Audiodateien[11] mit möglichst wenig interpretierenden und die sprachlichen Besonderheiten berücksichtigenden Transkriptionsregeln (angelehnt an Kruse 2014: 362–363).
b) Der **erste Zugang** zum Transkript erfolgte in einer Gruppe mit einem Austausch über Aspekte, die den Forscher*innen intuitiv beim Lesen aufgefallen sind. Dazu wurden erste Hypothesen formuliert und auch Gefühle zum Protokoll geäußert. Dieser Schritt hat dabei geholfen, die eigenen Vorannahmen bewusst zu machen und sich davon zu distanzieren.
c) Erstellung des **thematischen Verlaufs** des Protokolls, um Passagen für die Feininterpretation auszuwählen.
d) **Auswahl von Passagen** für die Feininterpretation. Es wurden vor allem die Eingangspassagen, Passagen mit großen formalen Unterschieden zum

10 Bei der Datenauswertung wurden wir von einer Expertin für die dokumentarische Methode, Dr. Beate Vomhof (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), beraten und begleitet, was für das mit der Methode bisher unerfahrene Forschungsteam eine wesentliche Unterstützung darstellte.

11 Entgegen der Empfehlungen, hier nur Teile der Audiodateien zu transkribieren, halten wir die vollständige Transkription für sehr wichtig, da an dieser Stelle noch gar nicht klar sein kann, welche Teile des Protokolls sich zu einem späteren Zeitpunkt als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage zeigen.

Rest des Protokolls (Metaphern, Tempo, Wechsel, Interaktion, Sprache) und Passagen mit inhaltlicher Relevanz für die Forschungsfrage gewählt.

e) **Formulierende Interpretation:** Der Inhalt der Passagen wurde in klar verständlicher Sprache paraphrasiert, um sich auch intersubjektiv klar zu werden, was gesagt wird. Dazu wurden Ober- und Unterthemen formuliert und es wurde auf den thematischen Verlauf zurückgegriffen. Bei unklaren bzw. mehrdeutigen Begriffen und treffenden Zusammenfassungen wurde der Originaltext beibehalten. Dieser Schritt ist eigentlich eine Vorstufe der Interpretation und hat sich im Projekt vor allem im Dialog als sehr hilfreicher Zugang bereits zum konjunktiven Sinngehalt des Protokolls erwiesen (Empfehlung: zu zweit oder mehr durchführen; ausführlich und in ganzen Sätzen formulieren, den Schritt nicht abkürzen, die dabei aufkommenden Gedanken parallel schon zur reflektierenden Interpretation notieren)[12].

f) **Reflektierende Interpretation:** Am Beginn dieses Schrittes stand die Bestimmung der drei Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation[13]. Da die reflektierende Interpretation auf die Unmittelbarkeit von Erfahrungsräumen gerichtet ist, erscheinen Erzählungen und Beschreibungen als interessantere Textsorten (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013). Interessante Textstellen sind auch die, an denen ein Widerspruch zwischen Erzählungen und Argumentationen deutlich wird.

g) Der Bestimmung der Textsorten folgte bei der Analyse von Gruppendiskussionen der Diskursverlauf und die einzelnen Diskursbewegungen, um den gegenseitigen Bezug der Mitglieder der Gruppendiskussion und die »Performanz des Diskurses« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 290) herauszuarbeiten. Hierbei wurden sequentiell jeweils drei Sinneinheiten betrachtet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 291; Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 176–177): 1. Eröffnung; 2. Bearbeitung; 2.1 Fortführungen; 2.2 gegenläufige Beiträge; 3. Abschluss. Diskursbewegungen sind dann

12 Zur Dokumentation der Auswertung hat das Forschungsteam mit einer Auswertungstabelle in Word gearbeitet, die pro Thema eine Zeile hatte und die Spalten ›Originaltranskript‹, ›formulierende Interpretation‹, ›reflektierende Interpretation‹ und ›Kommentare zur Theoretisierung‹ enthielt und im Querformat angelegt war.

13 Für eine Unterscheidung dieser Textsorten erschienen uns die Tabelle von Kleemann, Krähnke & Matuschek (2013: 66) sowie die Ausführungen zur Narrationsanalyse von Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 227–237 als hilfreich.

die einzelnen Bausteine der Diskursorganisation, die in diesem Dreischritt identifiziert werden können, wie z.B. Proposition, Elaboration, Differenzierung, Validierung, Ratifikation, Antithese, Opposition, Divergenz, Konklusion und Transposition. Die Diskursorganisation kann in der Gesamtbetrachtung dann parallel, antithetisch, univok, divergent oder oppositionell sein (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 298–300).

h) Im Gegensatz zu den Gruppendiskussionen wurde bei der Analyse der Interviews statt des Diskursverlaufs im Anschluss an die Textsortentrennung eine mikrosprachliche Feinanalyse vorgenommen und die Aspekte Interaktion, Syntax und Semantik untersucht.

i) Mit diesen Techniken konnten der dokumentarische Sinngehalt bzw. der Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Dieser ergibt sich aus positiven Horizonten (Wonach wird gestrebt), Gegenhorizonten (Was grenzt den Horizont ein) und dem Enaktierungspotential (Realisierungmöglichkeiten). Sequentiell wurde analysiert: »Welche Unterscheidung wurde im ersten Zug getroffen, welcher Horizont entworfen, so dass der nächste Zug als sinnvolle Reaktion/Weiterführung nachvollziehbar wird?« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 296).

j) **Komparative Analyse und Typenbildung:** Während des gesamten Auswertungsprozesses wurde fallintern und fallextern komparativ analysiert sowie zum Schluss die reflektierenden Interpretationen fallübergreifend zusammengefasst. Die komparative Analyse dient der Abstraktion der verschiedenen Orientierungskomponenten hin zu einer Basistypik, wobei man zwischen sinngenetischer Typenbildung (verschiedene Ausprägungen einer Basistypik) und soziogenetische Typenbildung (Genese von Orientierungen, Zuordnung zu Erfahrungsräumen) unterscheidet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Die Typenbildung wurde im Projekt DISTELL nicht abschließend vorgenommen. Es blieb bei der aus dem Erkenntnisinteresse (Bildungsprozesse und digitale Medien in der Hochschule) heraus fokussierten Formulierung allgemeiner, allen Akteur*innen zu Grunde liegenden Orientierungen sowie der Darstellung ihrer Ausprägungen und Unterschieden bei einzelnen Fällen.

Die empirischen Ergebnisse

An dieser Stelle wird das mit der dokumentarischen Methode rekonstruierte, von allen im Projekt DISTELL Befragten gemeinsame konjunktive Wissen

und dessen soziale Grundlagen – also die geteilten Orientierungen der befragten Hochschulakteur*innen – beschrieben. Dies ist die Grundlage für die Vermittlung mit theoretischen Konzepten sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung, die im Text von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band vorgenommen wird.

In den Daten konstruieren alle Hochschulakteur*innen den an sich und Andere gestellten Anspruch einer deutlichen und sichtbaren Zunahme des Einsatzes digitaler Lernelemente und Lehrformate. Es konnte festgestellt werden, dass die Orientierungen von Lehrenden, Studierenden, Hochschulleitung und in den Organisationseinheiten Tätigen im geteilten Erfahrungsraum Hochschule dabei auf einer Verunsicherung durch die auf einzelne Individuen verlagerte Verantwortung von Bildung, Privatisierung der Bewältigung von damit verbundenen Konflikten, Entgrenzung verschiedener Lebensbereiche sowie Effizienzsteigerungsideen von Bildungsprozessen basieren. Dies wird durch digitale Methoden sowohl reproduziert als auch zu bearbeiten versucht. Alle Hochschulakteur*innen stehen vor der Frage, wie sie sich in diesen Verhältnissen bewähren können. Bezogen auf den Einsatz von digitalen Lernelementen und Lehrformaten werden sowohl die Notwendigkeit von direkten, persönlichen, nicht mit digitalen Medien vermittelten Kontakten und gleichzeitig eben gerade die Ermöglichung von Interaktionen durch digitale Medien bedeutsam gemacht. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass dLLs als Bewältigungsmöglichkeiten zur Erlangung größtmöglicher Eindeutigkeit in zukunftsoffenen und dadurch verunsichernden Bildungsprozessen genutzt werden, in dem sich dadurch an anderen Personen, Räumen, Zeiten ausgerichtet wird. Dabei wird Studieren und Lernen als eher passiver Vorgang der Aufnahme des von Lehrenden vorbereiteten Wissens konstruiert – was von den Befragten sowohl kritisiert als auch selbst mit herbeigeführt wird.

An exemplarischen Ausschnitten der erhobenen Daten werden diese Ergebnisse im Folgenden belegt und ausgeführt.

»Eigentlich so ab 20 Uhr 30 laufen die Maschinen« – Das Wissen um Rationalisierung

Die befragten Hochschulakteur*innen gehen davon aus, dass an Studierende und Lehrende veränderte, d.h. konkurrenzförmige und mit mehr Kompetenzen verbundene, Anforderungen gestellt werden. Die Hochschule wird dabei einerseits zu dem Ort, an dem sich auf diese Anforderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeit, Alltag) vorbereitet wird und andererseits

gleichzeitig selbst zu einer ökonomischen Einheit. Beispielsweise werden Konkurrenzverhältnisse zwischen den Hochschulen im Wettbewerb um die Anzahl von Studienanfänger*innen und -absolvent*innen erkannt und reproduziert:

> »Also, wie man auch Lehrangebote besser darstellt und letztlich einen modernen Touch auch gibt, … weil es für uns ja ganz wichtig ist, die Studis überhaupt erst mal zu motivieren, an die Hochschule zu kommen« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Die Idee, Studierende zu einem Studium motivieren und Anreize dafür schaffen zu müssen, weil davon ausgegangen wird, dass sie selbst nicht über eine solche Motivation verfügen, weist auf ein Studierende als passive bzw. Anreize empfangende Personen verstehendes Konzept hin.

Die Bezugnahme auf die Erhöhung einer ›Erfolgsquote‹ als Ziel des Einsatzes von dLLs weist die Ausrichtung der Hochschule an Prinzipien des kapitalistisch strukturierten Arbeitsmarktes aus:

> »… neue Lehr- und Lernmethoden und dadurch Verbesserung eben von didaktisch pädagogischen Methoden, vor allem im Grundstudium, um die Erfolgsquote zu erhöhen« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Als Bewältigungsideen für diese Situation wird einerseits die Ausrichtung an den Zielgruppen im Sinne einer Dienstleistungsorientierung entwickelt, die sich an anderen Hochschulen bereits als erfolgreich gezeigt habe. Den konstruierten gemeinsamen Kund*innen aller Hochschulen wird der homogene Wunsch nach digitalen bzw. interaktiven Medien unterstellt:

> »Ich war neulich bei einer Fortbildung und da hat die Uni X erzählt, dass sie beim Studieninfotag gar nichts Gedrucktes mehr ausgeben, weil sie einfach gemerkt haben, diese Zielgruppen wollen das nicht mehr, und die sind dazu übergegangen, ne App einzukaufen, und das kommt unheimlich gut an.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Doch auch innerhalb einer Hochschule werden Konkurrenzverhältnisse zwischen den Studierenden als zukünftige Arbeitnehmer*innen auf einem begrenzten Arbeitsmarkt konstruiert und reproduziert:

> »und dass sie (die Studierenden, Anm. d. Verf.) sich auch mit der immer stärker werdenden Konkurrenz auseinandersetzen.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Als übergreifendes Ziel des Studiums wird darauf aufbauend die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit auf einem sich wandelnden und anspruchsvollen Arbeitsmarkt angenommen. Um sich darin und auch in weiteren Lebensbereichen bewähren zu können, wird ›Digitalisierung‹ als in der Hochschule möglichst frühzeitig zu erwerbende Kompetenz angesehen:

> »Digitalisierung findet ja eigentlich überall statt, also, es ist nicht nur auf das Studium bezogen, sondern auch auf Industrie 4.0, zum Beispiel autonomes Fahren. Und ich denke, wenn sich Menschen noch nicht so bereit fühlen oder nicht den Umgang damit gelernt haben, dann wird auch der spätere Umgang damit echt problematisch.« (Gruppendiskussion Studierende 2)

und

> »Aber wenn wir eine Hochschule sein wollen, die sich an den aktuellen Gegebenheiten an dem Arbeitsmarkt auch irgendwo involviert, dann kann man in einer Zeit, die doch recht dynamisch unterwegs ist, nicht mit Konzepten kommen, die zwanzig Jahre alt sind.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Mit dem Einüben digitaler Techniken in der Hochschule soll sich also auf eine offene Zukunft bestmöglich vorbereitet werden, die sowohl utopisch als auch dystopisch ausgemalt wird:

> »Weil, ich denke mir, wer weiß, vielleicht gibt es irgendwann mal gar keine Gebäude mehr, wo wir uns treffen, sondern vielleicht ist das so, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Hier dokumentiert sich ebenfalls das Wissen darum, dass Räume im Kontext beschriebener Veränderungen unklarer bzw. weniger wirklich werden und die Subjekte mit Fragen ihrer Verortung konfrontiert sind.

Die Hochschulakteur*innen sind dabei mit fließenden Übergängen der verschiedenen Lebensbereiche (z.B. Hochschule/Familie/Arbeit/Freizeit/Gesundheit) konfrontiert und dementsprechend mit der Bearbeitung der Differenz dieser Bereiche und den womöglich damit verbundenen Ausschließungen beschäftigt:

> »Ich lass bewusst im Urlaub mein Handy weg; am Wochenende hab ich im letzten Semester gesagt, ich guck am Wochenende nicht auf mein Handy, weil, das ist dann die Zeit, die ich für meine Familie habe. Es gefällt aber nicht allen, dass man nicht ständig hundert Prozent erreichbar ist, … ja vor allem,

> wenn sie dann ihre Sachen erledigen wollen und Informationen brauchen, die vielleicht ich nur habe, und dann wollen sie sie halt gleich haben, und das ist dann für die ein großes Problem. Mich stört das nicht, ich kann damit leben; es ärgert dann schon, weil man das dann abbekommt, aber mehr als sagen ›Hey Leute, ich hab ein anderes Leben‹ kann ich nicht.« (Interview Frau S.)

Diese für alle Befragten bedeutsame Vermittlung zwischen den verschiedenen Lebensbereichen korrespondiert mit der Vorstellung, dass das Studium von den Studierenden hauptsächlich selbstverantwortlich und außerhalb der Hochschule verwaltet bzw. »gemanagt« werden muss:

> »Zusätzlich hilft mir, dass ich mein Semester online planen kann, bevor es startet, meine Prioritäten setzen, wo ich teilnehmen möchte. Ich denke, es wäre sehr anstrengend, wenn ich da herkommen müsste, da irgendeinen Zettel abgeben muss und das nicht in den Semesterferien von zu Hause machen könnte.« (Studierendendiskussion 2)

Vertiefend kann dies am Studierenden Herrn B. verdeutlicht werden. Die konflikthafte Vermittlung der beiden Bereiche Studium und Familie, schildert er als auch durch die Nutzung digitaler Medien verkompliziert, wobei die Relevanz von Räumen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen deutlich wird. Für Herrn B. bietet die Nutzung digitaler Medien diverse Möglichkeiten der Beschaffung studienrelevanter Inhalte, der Kommunikation und zeit- und ortssouveränen Bearbeitung von Lerninhalten. Zugleich wird dadurch aber auch die Trennung von Studium und Familie verwischt sowie die Arbeitszeit entgrenzt, da sie in die Zeit für Reproduktion und Erholung hineinreicht:

> »Ja also klar spielen digitale Medien ne Rolle … natürlich arbeiten wir viel an dem Laptop, sowohl ich als auch meine Frau und meistens dann eben abends, wenn die Kinder im Bett sind, ist dann halt so der Moment, wenn man Ruhe hat und dann ist es schon oft so, dass jeder so irgendwie Zeit vor dem Rechner verbringt. … Vor dem Rechner verbringen wir sehr viel Zeit. Wir haben auch keinen Fernseher, irgendwas, das heißt, wenn wir mal Fernseher schauen, dann auch auf dem Rechner. … eigentlich so ab 20 Uhr 30 laufen die Maschinen.« (Interview Herr B.)

Die digitalen Medien machen eine Auseinandersetzung mit dem Raum, in dem sie genutzt werden und der jeweils verschiedene Anforderungen und Möglichkeiten bietet notwendig. Das Studieren in der eigenen Wohnung

erlebt er auch mit digitaler Unterstützung als erschwert, weil er dort andere Verpflichtungen habe: »Da ist man einfach so sehr abgelenkt im Haushalt. Das ist eigentlich nicht der Lernort« (ebd.). Einen großen Unterschied macht er zum Studieren in Lesesälen zweier großer Bibliotheken auf:

> »Und das ist auch ein super Kontrast natürlich zu Familie und zu überallhin. Also, das war für mich eine völlig neue Erkenntnis, so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen.« (Ebd.)

Die unterschiedlichen (Rollen-)Erwartungen können nicht in einem Raum vermitteln werden, sondern müssen voneinander getrennt werden, oder anders formuliert – Herr B. ordnet den jeweiligen Identitätsmomenten (Familienvater und Student) zwei unterschiedliche Räume zu. Dies wird möglich, indem er auf ein imaginäres Repertoire an habituellen Soll-Momenten (Studierende lesen Texte gewöhnlich in Lesesälen) zurückgreift, das durch den Raum gerahmt wird und an dem er seine Handlungen orientiert. An dem Interview wird deutlich, dass dieser besondere Raum der Bibliothek für Bildungsprozesse – im Sinne von Anknüpfen und Verändern von Wissensbeständen über die Welt und sich selbst – unterstützend ist. Für einfachere Lern- oder Studienmanagementtätigkeiten braucht Herr B. diesen Ort nicht in der Form. Herr B. beschreibt hier Bildung als ästhetische Praxis, die eine Stimmung voraussetzt, in der sich der künftige, bereits transformierte Habitus und die damit möglicherweise verbundene Handlungspraxis ankündigen:

> »Weil so diese Ruhe und diese Konzentriertheit – das steckt ja total an, wenn da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen. Das find ich ne tolle Stimmung, und das ist für mich ein Gewinn des Studiums, diesen Ort entdeckt zu haben. Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um ein Buch zu lesen« (ebd.)

Dass das Verwischen der verschiedenen Lebensbereiche für einzelne auch den Abbau von Barrieren bedeuten kann, wird am Interview mit Frau R. deutlich, die im Kontext ihrer körperlichen Beeinträchtigung für sich persönlich dem vermehrten Einsatz digitaler Medien im Studium (Studiengang Soziale Arbeit) eine besondere Bedeutung zuspricht:

> »Also, für mich wäre es wichtig vielleicht, dass es eine größere Rolle spielt, aber ich sehe es jetzt nicht so im Fokus der Sozialen Arbeit. Ich denke, dass über Medien es leichter wäre, auch manchmal von daheim aus zu lernen und teilzuhaben« (Interview Frau R.).

Mit ihrem Bedarf an vermehrtem Einsatz digitaler Medien unterscheide sie sich aus ihrer Sicht vom Umgang mit digitalen Medien von Sozialarbeiter*innen im Allgemeinen, bei denen Digitalisierung bisher wenig priorisiert werde. Indem sie auf die Frage nach der Rolle digitaler Medien im Studium mit der Rolle digitaler Medien im beruflichen Handeln außerhalb der Hochschule antwortet, macht sie den Zusammenhang von Themen in der Handlungspraxis des Studienfachs und didaktischen Fragen des Studiums bedeutsam: die Relevanz des Themas in der Berufspraxis bestimmt die Relevanz in der akademischen Ausbildung des Fachs. Um am Studium teilhaben zu können, findet Lernen für Frau R. nicht nur an der Hochschule statt, sondern zu einigen Zeitpunkten auch im eigenen privaten Raum. Diesen privaten Raum konstruiert sie ebenfalls wie Herr B. zu einem Raum mit bestimmten Möglichkeiten für Bildungsprozesse. Es handelt sich um mehr als einen materiellen Ort außerhalb der Hochschule, sondern um einen Ort, dem sie sich zuordnen kann und der vor Öffentlichkeit geschützt ist. Digitale Medien haben für sie den Vorteil, von einem Ort außerhalb aus weiter Zugang zur Hochschule zu haben, um den individuellen Bedarfen der Studierenden in der Hinsicht entgegen zu kommen. Dabei bleibt Lernen jedoch in hochschulgegebene Strukturen verhaftet und mit dem Lernen von einem anderen Ort aus begrenzt – die Teilhabe am Prozess geht verloren:

> »Und dann war ich so sechs Wochen nicht in der Lage die Hochschule zu besuchen, weil ich einfach mit Krücken fast gar nicht unterwegs war oder zu Fuß einfach schlecht war; und ja, da ist es halt dann schwierig, sich irgendwie Informationen zu holen, weil halt eben die meisten Seminare einfach nur über [Name Lernplattform] laufen, da kann man sich Infos holen oder die Materialien, aber sonst ist man natürlich nicht vor Ort im Seminar, wo viel passiert.« (Ebd.)

Über die Vermittlung der verschiedenen Lebensbereiche hinaus wird in den Daten deutlich, dass im Zuge des allgemein erlebten Anspruchs an mehr Digitalisierung der Hochschulbildung vor allem die Lehrenden mit neuen Anforderungen an ihre Lehr-Tätigkeit konfrontiert sind und die Erwartungen zur Umsetzung an sie gerichtet werden:

> »Mit den Profs, die auch an die Hochschule kommen und hier zwanzig Jahre sind, im Grunde auf dem Stadium verharren. Wir haben Leute, die sind mit dreißig gekommen arbeiten mit achtundsechzig immer noch im Lehrauftrag. … Und das ist sicher ein Problem, eben für uns als Organisation Hoch-

> schule, auch Leute an die Hochschule zu binden, die wirklich diese neuen Impulse auch reinbringen. … Aber wir haben Lehrbeauftragte, die machen seit dreißig Jahren dasselbe; ja, das hat überhaupt keine Relevanz für das Berufsleben der Absolventen, die hier rausgehen.« (Gruppendiskussion Organisation 1)

Der Umgang mit diesen Anforderungen wird aus Lehrendensicht hauptsächlich den Einzelnen überlassen:

> »Viel Kram, wo man Unterstützung brauchen könnte, aber keine hat« (Gruppendiskussion Lehrende nach Digitaler Toolbox)

Was von den Studierenden als zusätzliche bedauernswerte Dimension der Unterschiedlichkeit von Lehrveranstaltungen gedeutet wird:

> »Aber das (Einsatz digitaler Medien, Anm. d. Verf.) ist ganz stark professoren-/professorinnen- abhängig, weil, andere sind da total dagegen und wollen das überhaupt gar nicht, und das finde ich sehr schade.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Von allen wird ein generationaler Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden angenommen, der sich im Umgang mit den Medien verkörpert. Dabei wird den Studierenden kollektiv ein mit dem Alter verbundener privilegierter Zugang zu aktuellem Wissen um digitale Medien unterstellt.

> »Also, ich glaub, das ist ein ganz großer Punkt, dass eben die, die jetzt in der Lehre sind, einfach auch ein Alter haben, die vielleicht nicht mit so was groß geworden sind. Während die Leute, die jetzt nachkommen, da ist das eher normal.« (Gruppendiskussion Studierende 1)

Daraus folgt für die befragten Lehrenden die Vorstellung, die auch aus Wirtschaftsunternehmen abgeleitet wird, dass im Studium mit der Digitalisierung an die Lebenswelt junger Erwachsener angeknüpft werden sollte:

> »Wir sind sowohl in Unternehmen aber auch hier an der Hochschule, auch vielleicht sogar noch ein bisschen schlimmer, um Lichtjahre hinter der Realität unserer Jugendlichen und jungen Erwachsenen hinterher; das finde ich eigentlich auch peinlich.« (Gruppendiskussion Lehrende 1)

Mit der Idee ist verbunden, dass das Einüben und Verstehen des Umgangs mit Medien in eine Zeit und einen Ort außerhalb der Hochschule, in allgemeine Sozialisationsprozesse, ausgelagert wird und somit nicht Aufgabe der Hoch-

schule ist. Dieses Zitat von Studierenden verdeutlicht dies und formuliert die damit verbundene Verantwortungsverschiebung auf die Lernenden:

> »Ich finde das ein ganz wichtiges Thema. Also, von uns allen wird erwartet, dass wir mit Vorkenntnissen hierherkommen, wir wissen ja: Hausarbeiten abgeben, wir wissen, wie PowerPoint-Präsentationen erstellen, die gut aussehen und nicht mehr wie in der Schule aussehen, aber gelernt bekommt man das eigentlich nie. Und wir haben vielleicht das Glück jetzt, dass wir relativ jung sind – das gelernt haben, aber man fängt ja manchmal etwas im älteren Alter an zu studieren.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Gemeinsam ist Lehrenden und Studierenden jedoch unabhängig von der Generationszugehörigkeit die Erfahrung, dass sich gesellschaftliche und Bildungsprozesse im Kontext der Digitalisierung der Hochschulbildung beschleunigen:

> »Als ich in der Grundschule war mit dem Tageslichtprojektor, das fand man dann irgendwie teilweise auch schon doof, weil unser Lehrer, der konnte schneller drehen als schreiben« (Gruppendiskussion Organisation 2)
> »Dass man auch einfach erreichbar sein muss, und man muss möglichst schnell antworten. Und darüber ist natürlich auch ein ein gesellschaftlicher Druck, den würde ich auch als deutlichen Nachteil sehen.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Auf der Ebene des dokumentarischen Sinns wird die Idee geteilt, dass Hochschullehre Prozesse aufgreifen sollte, die zunächst im Alltag und dann in gesellschaftlichen Organisationen stattfinden. Damit geht jedoch einher, dass Hochschullehre ihre Inhalte und Formen immer erst nachträglich daran anpassen kann, was gleichzeitig auf kommunikativer Ebene vorgeworfen wird: Hochschule sei immer ein Stück zu langsam und zu spät in der Umsetzung von gesellschaftlich relevanten Themen.

> »Dann entwickelt sich es nicht schnell genug, weil die Technologie – wie man gerade so ein bisschen gehört hat –, entwickelt sich ja doch recht schnell, und da muss auch die Hochschule irgendwie mitkommen.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Insgesamt ist zu erkennen, dass mit den durch Digitalisierung ausgedrückten gesellschaftlichen Entwicklungen, mit den noch unbekannten Möglichkeiten und sich öffnenden Türen, Verunsicherungen aller Hochschulakteur*innen verbunden sind, wie dieses Zitat noch einmal deutlich macht:

> »Ja, da gibt's so viele Möglichkeiten, die wir aber irgendwie einfach nicht kennen oder nicht nutzen können, weil wir sie nicht kennen. Und irgendwie ist allen bewusst, dass das Thema 'ne totale Relevanz hat, weil's irgendwie unsere Gesellschaft und unseren Alltag durchdringt und an jeder Stelle auch präsent ist. Ja, aber eben viele Möglichkeiten, die wir irgendwie teilweise dann gar nicht zu nutzen wissen. Auch wenn man dann selber verunsichert ist, wenn man sich mit irgendwas jetzt nicht so auskennt.« (Gruppendiskussion Studierende 1)

Im nächsten Schritt, gilt es den Umgang mit dieser Verunsicherung genauer zu betrachten, um Hinweise für Bildungsprozesse mit digitalen Medien zu erhalten.

»Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss« – Face-to-Face-Interaktionen und Verantwortungsabgabe

Diesen allgemeinen Feststellungen zu entgrenzten, individualisierten und auf Effektivität ausgerichteten Prozessen im Kontext von Digitalisierung in und um Hochschulen wird mit zwei wesentlichen, ineinandergreifenden Bewältigungsideen begegnet. Persönliche Interaktionen (auch Face-to-Face-Interaktionen) werden einerseits aufgewertet, andererseits das Nachfragen, die Verstehensprozesse, Wissensvermittlung, das Merken von Inhalten und auch das Reproduzieren von Wissen an der Hochschule an dLLs ausgelagert.

Studierende wollen eher in einer zum Lernen anregenden Atmosphäre durch Lehrende oder andere Studierende vermittelte oder aufgeführte Erfahrungen an den Inhalten machen oder sie sich von jemanden erklären lassen, der bereits verstanden hat:

> »Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss.« (Gruppendiskussion Studierende nach IC)

In der vorgenommenen Unterscheidung zwischen einem Menschen, der das Wissen vermittelt, und einem Video scheint die Idee auf, dass Lernen hier als Übernahme von bereits Aufbereitetem und durchgearbeitetem Wissen von konkreten Lehrenden verstanden wird. Dabei bleiben die Studierenden die eher passiv das Wissen Aufnehmenden.

Selbst wenn eine direkte Interaktion räumlich nicht möglich ist, wird versucht, diese mit digitalen Medien zu imitieren und die Interaktion zumindest zeitlich direkt mitzuerleben – wie dieses Beispiel einer Studierenden zeigt, die per Etherpad den Seminarablauf live protokolliert bekommen hat, als sie aufgrund einer Krankheit zu Hause blieb (s.o.). Frau R. macht deutlich, dass für sie Lernen vor allem über das Nachvollziehen der interaktiven Entstehung, Entwicklung, Aufbereitung von Inhalten ermöglicht wird:

> »Also, das hat es mir damals … total vereinfacht, mitzubekommen, was passiert.« und »Wie ich mir das wünsche, also zum Beispiel, wenn man … nicht kann, dass man halt trotzdem irgendwie vom Seminar irgendwas mitbekommt, was an dem Tag besprochen worden ist oder wichtige Infos und nicht immer über soziale Medien Kommilitonen nachfragen muss: ›Was ist passiert?‹« (Interview Frau R.)

Mit dieser Formulierung verweist Frau R. auf Situationen in Lehrveranstaltungen, die spontan entstehen und gegebenenfalls krisenhaft sind und an deren Bewältigung durch ihre Kommiliton*innen und die Lehrperson sie interessiert ist. Damit dokumentiert sich auch hier die Idee des Studiums nicht nur als Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sondern auch eines gewissen Habitus, den es zu erfahren gilt, um ihn gegebenenfalls übernehmen zu können. Am besten lässt sich laut Frau R. diese Erfahrung machen, wenn man selbst vor Ort ist. Eine abgeschwächte Form des Nachvollziehens ist durch eine zeitliche Präsenz möglich, die körperliche Anwesenheit kann hier durch den synchronen Zugang über digitale Medien (Etherpad) ersetzt werden.

Dementsprechend machen die Forschungsteilnehmer*innen die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden und zwischen den Studierenden in- und außerhalb der Lehrveranstaltung stark. Hier klingt eine Wandlung an, die auf den Versuch einer Milieubildung und einer Verflachung der Hierarchie hinweist, die vorrangig mit den im Zuge der Digitalisierung vermehrt eingesetzten neueren Lehrformaten möglich ist. DLLs werden dann als Unterstützung solcher Interaktionen verstanden, wenn sie mehr Raum dafür schaffen, wie auch in der beobachteten Lehrveranstaltung nach dem Format ›Inverted Classroom‹ deutlich wird:

> »Herr K. kommt noch mal auf uns zu und erzählt, dass für ihn das ›Attraktive‹ an der Methode des Inverted Classroom sei, dass er nicht derjenige sei, der ›den blöden Stoff‹ vermittle, sondern er der Helfende sein könne. Er empfinde seine Rolle hier als ›dankbarer‹ und ›bequemer‹. Er würde anders wahrge-

> nommen, was ihn daran erinnere, wie er im Studium als Tutor gearbeitet habe und die Studierenden ihm sehr dankbar gewesen seien, dass ihnen endlich jemand helfe. ›Jemand, der es so erklärt, dass man es auch kapiert‹, so könne er wieder ein ›Held‹ sein. Dies sei auch deshalb möglich, weil das Video mit dem Lerninhalt nicht von ihm selbst erstellt wurde und er ein Video von einem Kollegen übernehmen konnte.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Am Format des Inverted Classroom wird außerdem deutlich, dass durch die Auslagerung der Wissensvermittlung und Visualisierung des Inhalts an ein vorher erstelltes Lehrvideo, einerseits die Lehrperson selbst eine andere Rolle in der als unveränderbar dargestellten, lehrendenzentrierten Situation einnehmen kann und andererseits mehr Raum für die Umsetzung und Erprobung des Anwendungswissens eröffnet wird. Dabei bleibt es jedoch grundlegend beim Konzept eines charismatischen Lehrenden, der dafür zuständig ist, die unangenehmen Inhalte über eine angenehme Atmosphäre erträglich zu machen:

> »Er rechnet vor, dass er bei dieser Doppelstunde (zwei Mal 90 Minuten hintereinander) sonst über das Semester zwei Mal 90 Minuten verliert, wenn er nur Frontalunterricht durchführen würde, da die Aufmerksamkeit bei den schwierigen Themen nach 90 Minuten sehr angeschlagen ist und er und die Studierenden davon erschöpft seien. Er sieht in dieser Methode eine Abwechslung, da die Studierenden nun selbst ins Denken kämen.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Mit der Erklärung zur Auswahl des Videos eines erfahreneren Kollegen, mit dem Herr K. die Lehre zu perfektionieren versucht und ein fehlerloses Vorbild konstruiert, wird zudem deutlich, dass das digitale Format die zentrale Rolle im Lernprozess jedoch außerhalb der Lehrveranstaltung einnehmen soll und dabei die Vermittlung des Inhalts als schwer wieder zu korrigieren betrachtet wird. Was einmal falsch verstanden ist, ist langfristig ein Problem, liegt aber außerhalb der Handlungsmacht des Lehrenden:

> »Herr K. berichtet, dass er seit zehn Jahren an der Hochschule arbeite, und die ersten fünf Jahre wäre eigene Videos produzieren gar nicht in Frage gekommen, weil man da noch viel zu unsicher mit dem Stoff ist, das würde er auch anderen neuen Kollegen nicht raten. Inzwischen könnte er sich vorstellen, auch eigene Videos zu produzieren. Das mache er, wenn er mit einem anderen zeitaufwändigen Projekt fertig sei. … Die größte Schwierigkeit

> sei jedoch, laut Herrn K., dass ein Video nicht »editierbar« sei, dass man es nicht noch einmal bearbeiten könne. Wenn man etwas falsch gesagt oder falsch betont sei, wäre es verschwendete Arbeit. Wenn bei einem Video etwas falsch für die Studierenden rübergekommen sei, könne man es auch nicht direkt klären. Das ist für ihn ein wesentlicher Unterschied zum direkten Lehren, weil er dabei aufgrund der Fragen der Studierenden direkt rückschließen könne, was er eventuell falsch oder missverständlich ausgedrückt habe.« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Diese Idee schließt das Bild einer Einweg-Kommunikation und eines wenig autonomen Studierendensubjekts ein, da implizit davon ausgegangen wird, dass Fehler automatisch von Studierenden übernommen würden und sie nicht selbst zu einer Reflexion des Vorgetragenen kommen können.

Eine andere Umsetzung mit einer ähnlichen Orientierung wird an folgendem Beispiel deutlich, in dem Herr F. ein Lehrvideo erstellen möchte und dies aber, im Gegensatz zum Format des Inverted Classroom, gemeinsam mit den Studierenden im Seminar anschauen möchte:

> »Im Unternehmen, für das ich viele Jahre gearbeitet habe, habe ich gelernt, dass man Dinge reproduzierbar machen können muss, um sie besser zu machen. Wenn ich normal … in der Vorlesung steh, hab ich natürlich meine Unterlagen, die ich vorbereitet hab. Aber eigentlich die besten Dinge sind dann Praxisbeispiele, die mir oft intuitiv kommen – weil, da hatte ich keine Zeit, das alles auf 'ne Folie zu bannen oder wie auch immer. Und das, was ich heute intuitiv in 'ner Vorlesung halte, ist nicht reproduzierbar, das fällt mir nächstes Mal nicht ein, und bis die Vorlesung zu Ende ist, hab ich's auch schon vergessen, was besonders gut angekommen ist und was nicht. Und deshalb hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren und kann dann eben Elemente austauschen, wenn ich seh: das ist nicht so gut angekommen, das ist besser ausgekommen, kann ich den einen Teil austauschen und wieder reinnehmen, was anderes reinnehmen dafür – und dadurch mach ich's eben reproduzierbar. Also zumindest mal von meiner Seite aus, die Studenten sind dann immer noch nicht ganz reproduzierbar. Aber da gilt dann doch das Gesetz der großen Zahl und deshalb mein ich eben, dass ich elektronische Medien, dass mir die helfen können, meine Lehre zu verbessern, also ein Hilfsmittel dafür sein können. … Statt selber zu reden, läuft dann dieses Video von mir, das ist für

> die Studenten auch nicht viel anders.« (Gruppendiskussion Lehrende nach Digitaler Toolbox).

Herr F. vertritt hier die Position, dass im Zuge digitaler Hochschulbildung reproduzierbare Lehrszenarien und Strategien entwickelt werden sollten, die möglichst viele Studierende ansprechen. Hierzu möchte er seinen theoretischen Input seiner Lehrveranstaltung mit Praxisbeispielen auf Video aufzeichnen, das Video den Studierenden in der Vorlesung vorspielen und dabei deren Reaktionen beobachten. Die Videos dienen Herrn F. dazu, seine spontanen Einfälle zu rationalisieren, Zufälle zu vermeiden, Ordnung herzustellen und vermutlich nur die hilfreichen Anteile des Intuitiven zu reproduzieren. Gleichzeitig sollen die Videos nicht als abgeschlossene Produkte hergestellt werden, sondern als stets weiterzuentwickelndes, zu optimierendes Bausteinsystem. Bei der Weiterentwicklung von Videos stellt Herr F. eine starke Orientierung an den Rückmeldungen der Studierenden in Form ihrer beobachtbaren Reaktionen als Zuschauer*innen heraus und folgt damit einem Dienstleistungsanspruch. Einer Vorabvorführung des Director's Cut von Filmen ähnlich, zielt Herr F. hier mittels Film auf eine Optimierung seiner Lehre. Sein Vorhaben legt dabei zunächst die Implikation zweier Prämissen nahe: 1. Bildungsprozesse lassen sich an Mimik und Gestik der Studierenden ablesen. 2. Lehrveranstaltungen sind nach einer bestimmten Dramaturgie zu strukturieren, die notwendig auf reziproke Phasen der Interaktion zwischen dem zu vermittelnden Gegenstand und den Studierenden angewiesen ist. Die Lehrveranstaltung hätte dann entweder einen liturgischen Selbstzweck oder zielte auf die Unterhaltung der Studierenden.

Die Studierenden werden nicht als sich entwickelnde Subjekte mit eigener Bildungsbiographie verstanden, sondern als komplexe Adressat*innengruppe, die als solche nicht individuell erreicht werden könnten und Zuschauer*innen seines eigenen Lernprozesses sind. Damit kann hier von einem Versuch der Automatisierung von Lehre und von der Orientierung an einer technisch-rational optimierten Methodik zur Erreichung eines beliebigen oder zumindest unausgesprochenen Ziels/Zwecks gesprochen werden. DLLs sind dafür die ›Hilfsmittel‹.

Eine ähnliche Idee wird auch bei der Bewältigung mit einem anderen verbreiteten Format: der live-Aufzeichnung von ganzen Lehrveranstaltungen auf Video oder Audio deutlich. Folgendes Beispiel berichtet davon, wie die eigentlich intendierte konzentrierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt während

des Seminars – aber auch in der Nachbereitung – dadurch eher verhindert wird:

> »Ich selber hab ja mal ne ganze Vorlesungsreihe mit 'nem Video aufgenommen und dann haben mir die Studenten hinterher erzählt, sie hätten das im Fitnessstudio auf'm Laufband gehört. Da war ich ein bisschen peinlich berührt. Ich denk ›Oh Gott haben die sich da [eigener Name] drei Stunden reingezogen‹. Ja, die fanden das gut zum Nachlernen. Aber interessanterweise fanden die den Film unbrauchbar und haben nur das Audio genommen.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Die Erklärung von Inhalten im Nachgang zum Seminar wird hier einerseits an die Audiodatei delegiert. Andererseits entlastet die Aufzeichnung Studierende davon, während des Seminars den Inhalt verstehen zu müssen, da sie das Verstehen auf ein anderes Mal, eine Zukunft in der sie die Datei nachhören, verschieben können. Dadurch, dass die Nachbereitung der Studieninhalte parallel zur sportlichen Betätigung vorgenommen wird, wird deutlich, dass die Aufzeichnung es ermöglicht, gleichzeitig zu behaupten, man verstehe die Inhalte und beschäftige sich dennoch mit etwas anderem. Die Irritation der Lehrenden über den Bericht, dass ihre Lehrveranstaltung beim Sport gehört werde, kann einerseits dadurch erklärt werden, dass sie bei der Wiederholung und Vertiefung nicht selbst anwesend ist und die Bewährung ihrer Erklärung nicht miterleben kann. Andererseits könnte irritierend sein, dass die sonst vom Seminarraum getragene formale Rollenförmigkeit durch das Präsentsein beim möglichen Schwitzen auf dem Laufband verflüssigt wird.

Eine andere Bewältigungsidee der Verunsicherung liegt in nachstehendem Zitat, in dem es darum geht, unverzögert und direkt bei Bedarf zu einer Fragestellung Inhalte zu visualisieren (durch Beamen oder ein Hologramm) und dadurch die Deutung und Problemlösung möglich würde:

> »Also, ich hab so die konkrete Vorstellung der Barrierefreiheit – das klingt jetzt ein bisschen krass – aber zum Beispiel, ich gehe davon aus, dass wir irgendwann einen Chip im Arm haben werden, für alles Mögliche, und dass sich der dann natürlich auch auf die Hochschule auswirkt. Und was jetzt zum Beispiel in meinem speziellen Studiengang … der Fall sein könnte, wäre, dass ich zum Beispiel Probleme mit meinem Programmiercode habe und zufällig jemanden auf dem Gang sehe, der mir dabei helfen kann und quasi nur noch schnipse, und an der Wand entsteht der Programmiercode, und er kann mir

direkt da helfen. Sowas in der Art, also quasi von überall jederzeit Zugriff auf alles zu haben, was ich brauche.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Der Student hat hier die Idee, dass er ein Bild, eine Projektion seiner Fragestellung mit Hilfe digitaler Medien im realen Raum entwerfen kann, was es ihm ermöglicht, seine Frage mit einem kompetenten Gegenüber in bisherige Wissensbestände einordnen zu können. Anstatt sich eine naheliegendere Unterstützung durch digitale Medien für ein mathematisches Problem vorzustellen (beispielsweise eine App, die den Programmiercode[14] korrigiert), liegt hier die Idee dahinter, dass die gemeinsame Deutung anhand des Bildes erst Anschlussmöglichkeiten bietet, die der Student dann selbst umsetzen kann. In der Vorstellung wird ein Seminarraum auf dem Gang zu einer beliebigen Zeit erschaffen, auf den der Student nicht warten muss, sondern der sich nach seinem Bedürfnis und seiner individuellen Fragestellung richtet. Den Rahmen für die Situation bietet dann die Projektion des Programmiercodes, während die anderen Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit und rollenförmige Sozialbeziehungen damit verflüssigt werden. Der Chip als digitales Lernelement ermöglicht dem Studenten außerdem, die Selbstoffenbarung hinsichtlich seines Verstehensproblems nicht sprachlich ausdrücken zu müssen und die Frage um Rat nicht nur durch seine Person an jemanden richten zu müssen. Dies kann er an die Projektion delegieren.

An mehreren Beispielen im Forschungsprojekt klingt an, dass Digitalisierungsprozesse auch als subjektive Bedrohung für die direkte, menschliche Interaktion verstanden werden. Hochschulakteur*innen nehmen wahr, dass dLLs häufig mit einer Reduktion des direkten Kontaktes einhergehen, dieser jedoch als wichtiger Kern aus Bildungsprozessen entfernt und an Medien abgegeben werde und dies auch vor dem Hintergrund des Interesses nach Einsparungen personaler Ressourcen geschieht. Dieses Zitat fasst diese Befürchtungen noch einmal zusammen:

»Zum Beispiel gab's überhaupt keinen Präsenzmasterstudiengang mehr; das hat mich wirklich ein bisschen geschockt, muss ich ehrlich sagen. Das lag an dieser starken Internationalisierung. Wenn man dann aber sich mal lerntheoretisch die Sache anguckt, aber auch … alles, was wir aus der Kommunikation wissen, ist es natürlich beachtlich, dass wir ohne Beziehungsgestaltung auch kein Lernen fördern können. Und wir müssen

14 Beispielsweise wird in der Serie »The Big Bang Theory« solch eine Idee verfolgt, als eine App zur Lösung von Gleichungen entwickelt wird.

natürlich etwas haben, was diese Beziehungsstruktur unterstützt und bestimmte Beziehungsaspekte nicht uns wegnimmt. Und ich glaube, da muss Digitalisierung unheimlich aufpassen, dass sie uns nicht die wichtigen, guten Seiten nimmt.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Doch auch in dieser Befürchtung, werden Studierende weniger als sich selbst bildende Subjekte konstruiert, sondern vielmehr als Aufnehmende eines von Lehrenden zu vermittelnden Wissens. Dem wird hier nun weiter nachgegangen.

»Wie kriegt man das Wissen in die Köpfe der Leute?« – Studieren als passives Aufnehmen von Wissen

Wie bereits an einigen Beispielen aus dem Datenmaterial angedeutet, dokumentiert sich die vorrangige Vorstellung von allen Hochschulakteur*innen, dass Studieren und Lernen ein eher untätiges Aufnehmen von abgeschlossenem Wissen seien. Dabei sollen Studierende aus Lehrenden- und Leitungssicht – zwar unter Berücksichtigung verschiedener Ausgangslagen, aber letztlich nur, um Maßnahmen zu finden, die dies ausgleichen – zu einer möglichst homogenen Gruppe geformt werden:

»Im zweiten Semester sei die Arbeitsweise den Studierenden noch nicht so vertraut, und außerdem seien die Studierenden noch sehr heterogen« (Auszug Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Das Studium wird als Kombination eines autoritären Lehrenden – mit der Aufgabe, Wissen auf eine bewältigbare Weise zu vermitteln – und nicht ganz freiwillig lernenden Studierenden konstruiert. Dabei stünden Lehrende, mehr als Studierende, vor der Herausforderung:

»Wie nutzt man's, und das Ziel soll ja sein: Wie kriegt man das Wissen in die Köpfe der Leute?« (Gruppendiskussion Organisation 2).

An mehreren Stellen werden Studierende so dargestellt, dass sie von der Lehrperson nicht nur Wissen zur Bearbeitung von Fragen erhalten wollen, sondern auch die bereits vollzogene Beantwortung von Fragen, die ihnen vorweggenommen wird:

»Wie sind solche digitalen Sachen nicht irgendwie so 'ne Vereinfachung, das, was man so beim PowerPoint erlebt, ich mein, die wissen dann nachher ›Wir kriegen die PowerPoints ausgehändigt‹ wir schreiben nix mit, wir brauchen

> nicht aufzupassen, und dann rauscht's an einem vorbei« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Der Sprecher geht hier davon aus, die Aussicht, eine Dokumentation der Lehrinhalte zur Verfügung zu stellen, führe dazu, dass die Konzentration und Motivation der Studierenden leiden. Der Umstand, dass auch ohne Dokumentation Lehrbücher zur Verfügung stehen, die die Studierenden jederzeit lesen könnten, wird hier nicht berücksichtigt. Der Sprecher konstruiert sich als Einziger, der diese Dokumentation des Wissens zur Verfügung stellen könnte. Mit dieser Annahme klammert er aus, dass Studierende auch ein eigenes Interesse haben könnten, an der Lehrveranstaltung teilzunehmen. Er kritisiert sie für ihre Unmündigkeit und zeigt gleichzeitig, wie er zu dieser Unmündigkeit beiträgt. Er befürchtet ebenfalls, dass die Dokumentation der Lehrinhalte durch digitale Medien den Lernprozess verkürzen würde.

Die Idee der passiven Studierenden wird auch am Beispiel der auf den ersten Blick das Gegenteil versprechenden Beteiligungsapps deutlich:

> »Es gibt viele Methoden, die man halt so hat, wo man so Beteiligungsapps hat beispielsweise. Das ist die Frage, ob das nicht einfach nur ein Spielzeug ist, um die Leute so ein bisschen zu unterhalten und ob das dann wirklich was nutzt, um das Wissen zu vermitteln. Denn darum geht's ja dann letzten Endes, ne?« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Den Apps, die laut Bezeichnung eine Beteiligung und nicht nur ein Konsumieren versprechen (zum Beispiel Abstimmung, Feedback) unterstellt der Sprecher ein vorrangiges Unterhaltungsziel. Mit dem Begriff ›Spielzeug‹ macht er jedoch ebenfalls eine Infantilisierung der Studierenden deutlich. Er sieht einerseits die Gefahr der Apps, nur unterhalten zu wollen, auf der anderen Seite thematisiert er nicht, ob sie mit einem gezielten Einsatz durch Lehrende nicht auch tatsächlich Beteiligung ermöglichen. Darin scheint sein eigenes Interesse an einer Ermöglichung von Beteiligung gering zu sein.

Auch beim Thema Beschleunigung und Zeit für den Nachvollzug von Inhalten wird das Studierendenbild deutlich. Einerseits wird in der Auslagerung des Nachvollziehens von Inhalten an digitale Medien, die das fertige Wissen bereits darstellen, die Gefahr gesehen, dass dies in einem zu schnellen Tempo geschieht und die Aneignung dadurch verhindert werde. Dieser Diskutant hält für den anstrengenden Bildungsprozess vielmehr ein langsames Aufdecken des Wissens durch die Lehrenden für notwendig:

> »Wenn man's an die Tafel schreibt, ist es ja doch noch so, dass man Gedanken entwickeln kann, auch in 'ner gewissen Geschwindigkeit, die man nachvollziehen kann« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Bezogen auf die Studierenden konstruiert er im weiteren Verlauf jedoch zwei Gruppen: Der einen Gruppe wird zugetraut, das an der Tafel dargestellte geronnene Wissen abzufotografieren und damit über das Wissen zu verfügen, ohne etwas dafür tun zu müssen. Einer anderen Gruppe reiche dies nicht, da sie das Wissen – zusätzlich zum Zuschauen – gleichzeitig motorisch-kognitiv inkorporieren müsste, damit es internalisiert wird:

> »Der Aspekt des Schreibens, der dann vielleicht auch für einige noch hilfreich ist, so von der Hand in den Kopf« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Beide Gruppen eignen sich in dieser Vorstellung Wissen nicht selbsttätig an oder beeinflussen gar die Inhalte oder Formen, sondern nehmen es nur in unterschiedlicher Qualität auf.

Von Studierendenseite wird die durch digitale Medien unterstützte Passivität von Bildung kritisiert, jedoch im Wissen um die geteilte Idee, es sich möglichst einfach machen zu wollen:

> »Also, ich würde mich spontan eher als technologiekritischer Mensch bezeichnen, und ich bin eher der Freund so vom klassischen Printmedium, weil ich finde, die ganzen Mediensachen, die machen es manchmal auch oft zu einfach. Auf die Gefahr hin, dass ich mich jetzt unbeliebt mache, aber ich finde, die verhindern auch oft, dass man mal selber mal in die Bücherei hochgeht und mal ein Buch in die Hand nimmt. Also, für mich ist das Ganze immer so zweischneidig zu betrachten, weil, über die Medien, da geht alles einfach und toll und schnell, aber es macht es auch vieles unpersönlicher, und ich bin eher der, der da direkt dahin geht lieber und das direkt dann für sich macht.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Auch in der Kritik, dass sich die Digitalisierung der Hochschulbildung aus Sicht der Hochschulakteur*innen teilweise zu einem Selbstzweck entwickelt, der sich immer mehr von der Unterstützung von Lernen weg entwickelt und eher ein Merkmal zum Bestehen in einem nicht näher definierten Wettbewerb wird, steckt dennoch die Auffassung, dass Bildung eine Einbahnstraße ist, in der das Wissen und die Kompetenzen mit der besten Methode und möglichst angenehm an die Studierenden herangetragen werden soll:

»Na gut, wenn man jetzt mal unser Kerngeschäft anguckt, wirklich die Lehre, dann mach ich mir Sorgen, sag ich ganz ehrlich. Also um der Digitalisierung willen, was für meine Begriffe auch von vielen Hochschulen jetzt so gepusht wird, um gut dazustehen, halte ich für komplett falsch. Also, man weiß es aus dem normalen Schulwesen, dass zunächst mal der Inhalt definiert wird und dann die Methode und nicht die Methode und dann setzt man für die Methode den entsprechenden Inhalt dazu. Und man probiert für meinen Begriff im Moment sehr schicke digitale Medien und Dinge einzusetzen und macht sich gar nicht die Gedanken, ist es überhaupt schlau? Hab ich einen signifikanten Erfolg dadurch? Ist das Lernen angenehmer? Ist der Erfolg größer? Werden die Kompetenzen besser, nachhaltiger verglichen? Nein, es passiert nichts, man setzt nur ein.« (Gruppendiskussion Organisation 2)

Ein Ausblick

In den hier ausgewählten rekonstruierten Ergebnissen wird deutlich, dass Hochschulbildung von den Akteur*innen der beforschten Hochschule kommunikativ und konjunktiv fächerübergreifend vorwiegend als (digital unterstützte) Ausrichtung an sozialen Anderen (Lehrenden, Studierenden, Hochschulen), Verlagerung der Räume und Zeiten durch digitale Medien und Aneignung von im Beruf anwendbaren, praktischem Wissen verstanden wird. Die Diskurse um mündige Selbstbildung bzw. Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen, die ebenfalls diskursiv zur Verfügung stehen, werden in den hier ausgewerteten Daten weniger bedeutsam gemacht. Betrachtet man dies vor dem ausgeführten gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Hintergrund rund um ›Digitalisierung der Hochschulbildung‹ und den Erfahrungen der Befragten, ist dies nicht verwunderlich – Hochschulakteur*innen verkürzen Bildungsprozesse, um sich in diesen Verhältnissen selbst zu erhalten bzw. bewähren zu können.

In unserer Darstellung geht es keinesfalls darum, einen Mangel der Praxis von Hochschullehre darzustellen oder diese zu bewerten. Vielmehr soll an das rekonstruierte Wissen der Befragten und ihrem Verständnis einer sozialen Herstellung von Bildungsprozessen angeknüpft werden, um auch das an emanzipatorische bzw. transformatorische Bildungsideen Anknüpfbare von Digitalisierung herauszuarbeiten. Diese theoretische Weiterentwicklung, die den Leser*innen auch eine Grundlage für Schlussfolgerungen der eigenen

Bildungspraxis anbietet, wird im Text von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band ausgeführt.

Literatur

Bock, Karin/Maischatz, Katja (2010): »Ethnographie und Soziale Arbeit – Ein kritisches Plädoyer«, in: Friederike Heinzel/Werner Thole/Stefan Köngeter/Peter Cloos (Hg.), Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–65.

Bohnsack, Ralf (2006): »Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlage dokumentarischer Evaluationsforschung«, in: Uwe Flick (Hg), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 135–155.

Bohnsack, Ralf (2018): »Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): »Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis«, in: Dies., Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–32.

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.

Cloos, Peter (2008): »›Na Herr Forscher, Sie machen doch bestimmt auch mit‹. Ethnographen als Ko-Akteure des pädagogischen Geschehens«, in: Bettina Hünersdorf/Christoph Maeder/Burkhard Müller (Hg.), Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen, Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 207–219.

Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro (2010): »Ethnographische Feldforschung«, in: Heike Boller/Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel/Sophia Richter (Hg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Auflage, Weinheim: Juventa-Verlag, S. 301–322.

Honer, Anne (1989): »Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung«, in: Zeitschrift für Soziologie 4, S. 297–312.

Houben, Daniel (2017): »Von Ko-Präsenz zu Ko-Referenz – Das Erbe Erving Goffmans im Zeitalter digitalisierter Interaktion«, in: Matthias Klemm/ Ronald Staples (Hg.), Leib und Netz. Sozialität zwischen Verkörperung und Virtualisierung, Wiesbaden: Springer VS, S. 3–20.

Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hummrich, Merle (2018): »Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–210.

Ketter, Verena; Schmidt, Josephina; Tsirikiotis, Athanasios (2018): »Digitalisierung der Hochschulbildung aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Das Forschungsprojekt ›DISTELL‹«, in: Barbara Getto/Patrick Hintze/Michael Kerres (Hg.), Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V., Münster: Waxmann-Verlag, S. 84–92.

Kleemann, Frank/Krähnke, Uwe/Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim, Bergstraße: Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): »Dokumentarische Evaluationsforschung«, in: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 159–182.

Nentwig-Gesemann, Iris (2010): »Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann (Hg.), Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlage und Beispiele aus der Praxis, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 63–75.

Nohl, Arnd-Michael (2016): »Innovationen in der dokumentarischen Interpretation narrativer Interviews«, in: sozialer sinn 2, S. 329–354.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.

Rosenthal, Gabriele/Loch, Ulrike (2002): »Das Narrative Interview«, in: Doris Schaeffer/Gabriele Müller-Mundt (Hg.), Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, Bern: Huber, S. 1–15.

Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2018): »Biographie und Bildung«, in: Helma Lutz/Martina Schiebel/Elisabeth Tuider (Hg.), Handbuch Biographieforschung, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 39–448.

Schmidt, Josephina (2016): »Kritische Soziale Arbeit im Kontext von Ökonomisierungsprozessen. Eine Studie mit fokussierter Ethnographie und Objektiver Hermeneutik«, in: Jeannine Wintzer (Hg.), Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–164.

Schütze, Fritz (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Robert Gunther (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

Streck, Rebekka/Unterkofler, Ursula/Reinecke-Terner, Anja (2013): »Das ›Fremdwerden‹ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion«, https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1821 vom 27.02.2023.

Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«, Zeitschrift für Soziologie 2, S. 83–100.

Vogel, Margot/Truninger, Janine (2012): »Subjektivität im Forschungsprozess – eine methodologische Herausforderung?«, in: Arno Heimgartner/Ulrike Loch/Stephan Sting (Hg.), Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen, Wien, Berlin: LIT, S. 53–64.

Digitale Hochschulbildung als Ausleuchten von Möglichkeitsräumen

Theoretische Anschlüsse an die empirischen Ergebnisse des Projekts DISTELL

Athanasios Tsirikiotis und Josephina Schmidt

An dieser Stelle stehen wir vor der Herausforderung, die im Material aufscheinenden Orientierungen mit theoretischen Konzepten zu vermitteln, die im gegenwärtigen Diskurs um (Hochschul-)Bildung geführt werden. In der Suche nach theoretischen Anschlüssen an die Ergebnisse laufen wir ständig Gefahr, das Neue der Rekonstruktion dem Alten, also dem state of the art der Theorie(n) unterzuordnen[1]. Der interessantere Teil der Forschung liegt jedoch darin, Brücken zwischen den rekonstruierten Sinngehalten im Datenmaterial und theoretischen Konzepten zu schlagen und nach Anschlusspunkten zu suchen, um in der Verschränkung von Rekonstruktion und Theorie über bisherige Wissensstände hinauszuweisen und somit dem Anspruch an qualitative Forschung gerechter zu werden, etwas ›Neues‹ zu entwickeln (vgl. Strübing et al. 2018). Versuchen wir die Orientierungen Lehrender und Lernender in Bezug auf die Digitalisierung der Hochschulbildung zu verstehen, wird es notwendig, die von interviewten Personen antizipierten Möglichkeiten digitaler Medien mit einem Bildungsbegriff zu konfrontieren, der diese auch angemessen darzustellen vermag. Bildlich gesprochen entspricht das Vorgehen im folgenden Text der Begehung eines unbekannten Hauses. Der theoretisierende Raum, der sich an den empirischen Raum anschließt, erscheint dabei zunächst wie eine Kammer, ein Anbau, der noch nicht wirklich

1 So liegen in den erhobenen Daten u.a. auch Hinweise auf die Verschränkung des neoliberalen Umbaus der Hochschulbildung und der Digitalisierung, z.B. in der Entgrenzung (zwischen Studienzeit und Freizeit) und Verdichtung (des Workloads), denen wir aber an dieser Stelle nicht nachgehen.

zum empirischen Raum gehören will, sich ihm jedoch anschließt. Diesen theoretischen Raum gilt es zunächst auszuleuchten, um herauszufinden, wie er ausgestattet ist. Befindet sich hinter der Empirie ein nicht isolierter kleiner Lagerraum, ein Hinterzimmer oder gar ein vollständig eingerichteter Saal, dessen Haupteingang, der nicht an unseren empirischen Raum grenzt, wir übersehen hatten? Dabei zielt dieses Erkunden auf die Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Bildungsbegriffs Digitaler Hochschulbildung. Dies vor Augen, wird es zunächst darum gehen, die Ergebnisse unserer Rekonstruktion zu verorten und nach Anschlüssen zu den bereits bekannten (siehe hierzu die Texte von Ketter und von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band) und den darüber hinaus möglichen Räumen zu beschreiben.

Nach einer Einführung in die Grundbegriffe transformatorischer Bildungstheorie (Koller und Oevermann) werden in diesem Kapitel die zentralen Aspekte der rekonstruierten Orientierung, die sich mit den Begriffen *Delegation* und *Bewährung* fassen lassen, mit den theoretischen Konzepten der *Interpassivität* (Pfaller), *Mimesis* (Ricœur) und *Metapher* (Lacan) konfrontiert, um die Figur von Bildung als *Möglichkeitsraum* für Digitale Hochschulbildung auszuleuchten. Dies wird fortlaufend konkretisiert anhand bereits im Text von Schmidt und Tsirikiotis eingeführter und weiterer Beispiele aus dem Datenmaterial. Das Kapitel schließt eine technologiekritische Reflexion (Marcuse) ab, um die Risiken einer vereinseitigten Lesart der hier skizzierten Perspektive zu vergegenwärtigen.

Delegation und Bewährung als zentrale Aspekte der Orientierungen

Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion der erhobenen Daten (siehe den Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band),[2] lässt sich die durch das For-

2 Wie im Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band dargestellt, handelt es sich bei den geteilten Orientierungen um eine Verschränkung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände (dokumentarische Methode), die nicht unvermittelt nebeneinander konzipiert werden. Bildungstheoretisch lassen sich die kommunikativen Wissensbestände als rationalisierte Krisenlösung beschreiben, als Routinen, die in das Handlungsrepertoire übernommen wurden. Hypothetisch wäre es den Subjekten möglich, dieses soziale, physikalische usf. Regelwissen zu versprachlichen. Durch die Versprachlichung der Regeln würde aber der Vollzug der Praxis verunmöglicht, da ihr Nutzen ja gerade in ihrer routinisierten Handhabung liegt. Erst wenn dieses Regelwissen in eine Krise gerät, wenn dieses Wissen begründungspflichtig wird – wie z.B. in

schungsprojekt DISTELL aufgeworfene Forschungsfrage nach der Bedeutung digitaler Lernelemente und Lehrformate (dLLs) für Hochschulakteur*innen an dieser Stelle vorläufig wie folgt beantworten: Die dLLs zugeschriebene Bedeutung entspricht ihren – bzw. den ihnen zugeschriebenen – Möglichkeiten zur Unterstützung der Bewältigung von Unsicherheit. Die rekonstruierten Orientierungen legen nahe, dass die Akteur*innen – sowohl auf subjektiver Ebene als auch auf Organisationsebene – in offenen Situationen dazu neigen, ihr Handeln an dem Handeln Anderer zu orientieren. Studierende sind aufgefordert, den Tafelanschrieb mitzuschreiben, sich also an den Wissensbeständen der Lehrperson zu orientieren, die Organisationen – nicht erst seit Pisa: was machen »die Finnen besser«? (Schaefers 2008: 229) – orientieren sich am Bewältigungshandeln anderer Organisationen usf. Vor diesem Hintergrund werden zwei zentrale Aspekte der Ergebnisse im Folgenden theoretisch auf ihre Anschlussfähigkeit an einen Transformation ermöglichenden Bildungsbegriff angefragt: ›Delegation bzw. Übertragung der Verantwortung an Medien und an ein raum-zeitlich in die Zukunft verlagertes und sich bewährt habendes Ich‹ und ›Ausrichtung bzw. Habitualisierung an einer bewährten oder Bewährung versprechenden Praxis Anderer‹. Wie im weiteren Verlauf auszuführen sein wird, verweist die Verschränkung beider Aspekte auf theoretische Berührungspunkte zwischen dem theoretischen Konzept der *Mimesis* und einem – Krisenbearbeitung und Bewährung berücksichtigenden – Bildungsbegriff, den wir im Anschluss zu entwickeln versuchen. Konkreter noch geht es uns um die Herleitung und Ausweisung bildungstheoretischer Grundannahmen, um die Elemente eines darüber hinausweisenden Begriffs Digitaler Hochschulbildung entwickeln zu können. Dies erscheint uns im Anschluss an Merle Hummrich (vgl. 2018) notwendig, um der Gefahr einer begrifflichen Unschärfe im Kontext qualitativer Bildungsforschung zu begegnen und einer Reduktion oder Tautologisierung des Begriffs entgegenzuarbeiten.

---

einer Interviewsituation – wird ihre Vorläufigkeit deutlich. Somit lässt sich von einem Zugleich von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen ausgehen, deren Differenzlinie eher im Grad ihrer Verallgemeinerbarkeit liegt, also der potentiellen sozialen Zustimmung unter Akteuren des Feldes.

Über den Begriff der Bildung

Im Folgenden versuchen wir– an das Paradigma rekonstruktiver Bildungsforschung anschließend – uns dem Begriff der Bildung erfahrungswissenschaftlich zu nähern und diese dabei als einen dialektischen und reziproken Prozess entlang des Begriffspaares *Krise* und *Routine* zu skizzieren. Dabei wird die Idee von Bildung als einer – selbsttätigen – Veränderung bzw. Aktualisierung der Beziehungen des Subjektes zu sich, Anderen und den Dingen aufgegriffen und versucht, Bildungsdiskurse Sozialer Arbeit und der Erziehungswissenschaften für Digitale Hochschulbildung fruchtbar zu machen. So verstanden, betrifft Hochschulbildung nicht nur Studierende, sondern alle Akteur*innen einer Hochschule und fokussiert Bildung als reziproken, handlungsdruckentlasteten Prozess der subjektiven Bearbeitung allgemeiner Strukturprobleme.

Historisch betrachtet stellt sich schon von Beginn institutionalisierter Bildung an die Vermittlung von Lerninhalten als ein zukunftsoffener Prozess der Begleitung – beziehungsweise Anleitung – bei der Herstellung von komplexen und reflexiven Orientierungsprozessen zu Selbst- und Weltkonstruktionen dar (vgl. Marotzki/Jörissen 2008), die in ihrer Praxis auf ein grundsätzliches *Technologieproblem* der Pädagogik trifft (vgl. Luhmann/Schorr 1982; Hollstein 2011). Obwohl sich das Erwirken von Veränderung eines komplexen Systems bzw. einer Lebenspraxis (Lernen) mittels Kommunikation (Lehren) historisch als anspruchsvolles Vorhaben herausstellte, überwog der gesellschaftlich erwartete Nutzen an Bildungseinrichtungen, nämlich die Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten und Wissensbestände zur Reproduktion der jeweiligen Gesellschaftsformation.[3] Die Auseinandersetzung mit dem Technologieproblem stellte Pädagog*innen vor die Aufgabe der Entwicklung von sogenannten »Technologieersatztechnologien« (Luhmann/Schorr 1982: 21), die den Erziehungsalltag unterstützen halfen. Die Frage nach geeigneten Vermittlungsmedien bzw. -methoden, wie sie gegenwärtig im Zuge der Digitalisierung an neue technische Möglichkeiten zur Einrichtung und Unterstützung von Off-und-online-Lehr-Lern-Szenarios gestellt wird, steht in historischer Kontinuität und erscheint aus dieser Perspektive als pädagogisches Dauerthema. Dessen Aktualität liegt aus unserer Sicht allerdings nicht in der Notwendigkeit einer überhasteten Antwort – im Sinne der

3 Hierzu wäre demnach auch die (Wieder-)Herstellung sozialer Ungleichheit zu zählen, zu deren Legitimation institutionalisierte Bildung ebenfalls ihren Beitrag leistet. (vgl. z.B. Althusser 1977)

Konstruktion besserer »Technologieersatztechnologien« (ebd.) – als vielmehr im Verstehen und zeithistorisch angemessenen Formulieren der Fragen, vor welchen Disziplin und Profession angesichts des Technologiedefizits stehen. Entsprechend lagern wir der Frage nach geeigneten Vermittlungsmedien an Hochschulen mit diesem Text die Diskussion darum vor, *was* Vermittlung bzw. Hochschulbildung meinen könnte, *wie* sich dieser Prozess angemessen beschreiben lässt und *wozu* Vermittlung bzw. Hochschulbildung dienen kann bzw. soll.

Deutlich wird die Relevanz eines Begriffs von ›Bildung‹ für diesen Vermittlungsprozess dann, wenn wir ihn zunächst vom Begriff des *Lernens* abgrenzen. Während *Lernen* auf »die Aneignung und Beherrschung vorgegebener Praktiken und vorgegebenen Wissens« (Oevermann 2009: 36) zielt, fokussiert der *Bildungsbegriff* – sowohl in aktuellen Diskursen als auch bereits in der Theorietradition von Humboldts – das selbsttätige, Autonomie konstituierende Bewältigen von Krisen (ebd.: 36–37). In der Dialektik von Krise und Routine verortet lässt sich festhalten, dass Bildung auf das selbsttätige, zukunftsoffene – somit krisenhafte – Herbeiführen neuer Erfahrungen abzielt, während Lernen die Überführung von – i.d.R. vorgegebenen – Wissensbeständen in alltägliche Praxis meint. »In der Routine macht man keine neuen Erfahrungen, man wendet sie darin nur an.« (ebd.: 37) Vorhandenem Wissen muss dabei eine Krise, ein An-die-Grenzen-Kommen der bisherigen Routinen vorausgegangen sein: »Wissen ist das Ergebnis einer Krisenlösung, gehört also zur Sphäre von Routinen, die sich entweder schon bewährt haben oder deren Bewährung aussichtsreich erwartet wird.« (Oevermann 2006: 97). Diese Idee stellt keinesfalls die Vermittlung handlungspraxisrelevanter Kulturtechniken infrage oder fordert jede*n dazu auf, ›das Rad neu zu erfinden‹. Vielmehr liefert diese These einen Hinweis darauf, dass der Bildungsbegriff auf einen Horizont jenseits der Funktionalisierung Bezug nimmt.

Zur Erläuterung der Zukunftsoffenheit und Dynamik von Bildung rückt Hans-Christian Kollers Konzept transformatorischer Bildungsprozesse in den Blick, das von Hummrich folgendermaßen aufgegriffen wird: Unter transformatorischen Bildungsprozessen fasst sie »subjektive Bildungsprozesse, die einen Wandel im Sinne einer Statustransformation oder alltagstypischer Krisenerfahrungen […] in sich tragen.« (Hummrich 2018: 198) Auf Irritation basierend, werden transformatorische Bildungsprozesse als um Negation – um Adornos Begriff des Nichtidentischen – zentriert und somit der Verzwecklichung immer auch entzogen, beschrieben. Bildung basiert hiernach auf der Transformation einer in Krise geratenen bzw. in Krise gebrachten Routine

und ist darin anschlussfähig an Winfried Marotzkis Definition, die Bildung im Spannungsfeld der Herstellung von Bestimmtheit und der gleichzeitigen Eröffnung und Aufrechterhaltung von Unbestimmtheitsmomenten skizziert (vgl. Marotzki 1990; Marotzki/Jörissen 2010), im Sinne der Vermeidung einer langfristigen Totalisierung der diskursiven Herstellung von Wirklichkeit (vgl. Tsirikiotis 2022).[4]

Hochschulbildung erscheint infolgedessen einerseits als Unterstützung bei der Herstellung – vorläufiger – handhabbarer Praktiken zur Gestaltung bzw. Bewältigung des (privaten, beruflichen, gesellschaftlichen usf.) Alltags, für die das Wissen über Kulturtechniken, gesellschaftliche Notwendigkeiten und Alternativen erforderlich ist (Lernen). Zugleich ist sie Bestandteil eines lebenslangen, zukunftsoffenen Prozesses, der im wechselseitigen Austausch von Subjekt und Welt verläuft und auf Autonomie und mündiger Partizipation an Gesellschaft zielt (Bildung). Das dialektische Zugleich – Bildung und Lernen, Krise und Routine, Besonderes und Allgemeines – scheint im Begriff der *Lebenspraxis* auf. Diese skizzieren Detlev Garz und Uwe Raven im Anschluss an Oevermann als »*Einheit des Lebendigen* bzw. als *Lebenseinheit*« (2015: 26), die die aktive und kreative Gestaltung des Lebens Einzelner oder Gruppen von Menschen bezeichnet. Im Zentrum steht dabei das Subjekt als »Synthese körperlich-physischer, psychischer, sozialer und kultureller Potenziale, die die menschliche Form zu einer Sonderform des Lebendigen macht.« (Ebd.) Während Tiere ihre Lebenszeit innerhalb einer eng gesetzten »genetisch determinierten ›Biogrammatik‹« (ebd.) nur begrenzt frei gestalten können, trat die menschliche Gattung durch die Entwicklung der Sprache aus diesem engen, Handlungsspielraum begrenzenden Zusammenhang aus. Aus der »biogrammatischen Determination« (ebd.: 27) weitestgehend losgelöst, ließen

4 Diese Denkbewegung zeigt sich anschlussfähig an eine linkshegelianische Theorietradition der Frankfurter Schule, deren zentrale Bezugspunkte Theodor W. Adornos ›Negative Dialektik‹ (vgl. Adorno 1966_2003a) und dessen Konzept der Subjektkonstitution ausmachen. »Die Schlüsselposition des Subjekts in der Erkenntnis ist Erfahrung, nicht Form« (Adorno 1966_2003a: 752). Adorno lehnt eine naive Konzeption von Selbst und Welt ab, die ein Erkennendes (Subjekt) unterstellt, das einem Erkenntnisgegenstand (Objekt bzw. Gesellschaft) gegenübersteht und schlägt stattdessen einen dialektischen Begriff einer Subjekt-Objekt-Beziehung, eines In-Beziehung-Stehen, vor. Zwischen Selbst und Welt vermittelt die Erfahrung. Dem liegt ein Verständnis von Subjekten bzw. Lebenspraxen zu Grunde, welches ihre Dynamik zwischen Entscheidungsmöglichkeiten und Begrenzungen durch Regelhaftigkeiten sieht, die Bildungsprozesse aller Hochschulakteur*innen in den Blick nehmen lässt.

sich Verhaltensspielräume zu soziogrammatisch strukturierten Handlungsspielräumen gestalten. Mittels der Sprache wurde die erfahrbare Welt des Hier und Jetzt um eine »hypothetische Welt der Gedanken und Vorstellungen« (ebd.) und dem Bewusstsein um Vergangenheit und Zukunft – des einzelnen Subjekts sowie der Gattung – erweitert. Zwar bleiben die Subjekte dennoch an Möglichkeiten und Grenzen ihrer »biologisch-genetischen Ausstattung« (ebd.) verwiesen. Das Lebenspraxis reproduzierende Handeln jedoch folgt »sozialisatorisch vermittelten (universellen sowie historischen) Regelsystemen gemäß einer entwicklungsoffenen, d.h. sich historisch verändernden ›Soziogrammatik‹« (ebd.). Es lässt sich also zusammenfassen:

> »Menschen haben deshalb eine Lebenspraxis, weil sie sich nicht biogrammatisch determiniert verhalten müssen, sondern weil sie über soziogrammatisch strukturierte Handlungsspielräume verfügen.« (Ebd.)

Die Eröffnung der Handlungsspielräume – und damit die teilweise Befreiung aus dem »Zwang biologischer Gesetzmäßigkeiten« (Garz/Raven 2015: 27) – geht allerdings einher mit einem neuen Zwang: dem Entscheidungszwang, der sich aus der eröffneten Fülle an Möglichkeiten ergibt. Über Handlungsspielräume zu verfügen setzt schließlich das Vorhandensein mehr als einer Handlungsoption voraus. Die Fähigkeit, angesichts der Vielfalt an Möglichkeiten nicht determinierten Mustern folgend zu handeln, setzt Entscheidungen voraus, die zum Wählen einer Handlungsoption und Schließen einer oder mehrerer anderer führen. Wir begegnen an dieser Stelle Oevermanns Definition der Lebenspraxis »als widersprüchliche[r] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« (Oevermann 2008a: 19), welche er entlang dreier Krisentypen erläutert. Während in der *traumatischen Krise* (1), die Überforderung der bis dahin etablierten Routinen einer Lebenspraxis angesichts eines unvorhersehbaren – positiven oder negativen – Ereignisses und zugleich die Unmöglichkeit »nicht nicht reagieren« (Oevermann 2008a: 9) zu können, ein Handeln provozieren, entlang dessen sich Natur- und Leiberfahrungen des Subjekts konstituieren (ebd.: 18), lässt sich die *Entscheidungskrise* (2) als deren Gegenpol beschreiben. Dieser »Prototyp von Krise überhaupt« (ebd.: 19) ist gekennzeichnet durch den Entscheidungszwang, der aus dem Vorhandensein von alternativen Handlungsmöglichkeiten resultiert, »zwischen denen eine rationale, begründete Entscheidung zwischen ›richtig‹ und ›falsch‹ sich nicht konstruieren läßt« (Oevermann 2014: 63). Aus der Zukunftsoffenheit dieser Situation resultiert auch der Entscheidungszwang, der in einem dialektischen Spannungsverhältnis zur Begründungsverpflichtung

steht, gemäß derer sich die ins Offene hinein getroffenen Entscheidungen erst noch in der Praxis – als angemessen – zu bewähren haben. Der Typus der *Krise durch Muße* (3) unterscheidet sich laut Oevermann von den anderen beiden nun dahingehend, dass sich dieser gerade in vom Handlungsdruck entlasteten Situationen beobachten lässt, in denen sich eine Lebenspraxis einem Gegenstand unter der »Bedingung einer müßigen Wahrnehmung« (Oevermann 2008a: 18) nähert, wodurch »die Wahrscheinlichkeit exponentiell zunimmt, an ihm überraschende, unerwartete Sachverhalte wahrzunehmen. In dieser Krisenkonstellation stellen sich ästhetische Erfahrungen einer mimetischen Akkommodation an unbestimmte bzw. unbekannte Erfahrungsdaten her.« (Oevermann 2014: 64) Vom Entscheidungsdruck enthoben und in einem Zustand, in dem die Erfahrungen an den Dingen nicht mehr akut vermittelt werden müssen, kann sich die Lebenspraxis dennoch der Notwendigkeit der Bestimmung dieser Erfahrungen nicht gänzlich entziehen, wodurch der Typus Krise durch Muße die Möglichkeit eröffnet, »daß wir an einem sonst bekannten Gegenstand etwas Neues, Überraschendes entdecken, daß wir nun, ob wir wollen oder nicht, bestimmen müssen.« (Oevermann 2008a: 18–19)

Das Interesse an der Krisenbearbeitung durch die Subjekte eröffnet eine Perspektive auf Bildungsprozesse, die den Blick auf Autonomie bildende Transformationen der bis zum Eintreten der Krise relevanten Handlungsroutinen freigibt. Während das krisenhafte einer Situation schnell verfliegt, wenn dem Subjekt bereits erprobte und bewährte Handlungsstrategien (Routinen) zur Verfügung stehen, sieht dies im Falle sogenannter echter Krisen bzw. »Krisen von existenzieller Bedeutung« (Garz/Raven 2015: 30) anders aus: mit Oevermann sprechen Garz und Raven dann von »echten Krisen«, wenn die »Entscheidung erzwingenden Ereignisse oder Fakten mehrdeutig, unklar oder teilweise verborgen« (ebd.) sind. In solchen Situationen stehen die Subjekte ebenfalls vor der Aufgabe, eine Entscheidung zu treffen; die Begründung geschieht in diesem Fall allerdings in eine offene Zukunft hinein, in der sich das Handeln erst bewähren muss, in der es aber auch scheitern kann. Eine Aufschiebung der Entscheidung könnte zu einer De-Autonomisierung der Lebenspraxis führen und im schlimmsten Falle eine Konstellation herbeiführen, in der die Entscheidungsfreiheit der Subjekte eingeschränkt würde. Von echten Krisen wird also dann gesprochen, wenn Situationen vorliegen, die »das erlernte Repertoire an Handlungsmustern [überfordern], mit denen Menschen im lebenspraktischen Normalfall ihre Aufgaben und alltäglichen Herausforderungen meistern« (ebd.: 29). In Anlehnung an Oevermann wollen wir daher hier Krise als konstitutives Moment für die Entstehung des Neuen in

Autonomie konstituierenden Prozessen der Krisenbewältigung unterstellen. Oder anders gesagt: Es handelt sich um Bildung, wenn die Krise durch die Erzeugung von Neuem (nicht erschlossenen Handlungsroutinen) bearbeitet wird. In den drei von Oevermann skizzierten Krisentypen (Traumatische Krise, Entscheidungskrise und Krise durch Muße) lassen sich jeweils unterschiedliche Bildungsprozesse rekonstruieren. Für die Entwicklung eines Begriffs Digitaler Hochschulbildung jedoch scheint uns der Typus der Krise durch Muße besonders interessant.

An dieser Stelle legen wir das methodologische Instrumentarium der Dokumentarischen Methode beiseite und erweitern die wissenssoziologische Perspektive um Oevermanns sequenzlogischen Fokus auf Praxis (vgl. Kramer 2013). Um das transformatorische Potential dieses Blicks auf Bildung deutlich zu machen, ist die sequenzielle Dynamik krisenbewältigenden Handelns zentral: Eine Handlung, die in der Gegenwart stattfindet (Sequenzstelle 0), lässt sich mit Oevermann als »Vollzug von Wirklichkeit auf der Basis von in der Vergangenheit (= Sequenzstelle -1) eröffneten Möglichkeiten« (Garz/Raven 2015: 31) verstehen. Die in der Vergangenheit getroffenen Entscheidungen eröffnen einen Möglichkeitsraum für Entscheidungen im Hier und Jetzt, indem sie gewisse Entscheidungsmöglichkeiten aktualisieren, andere aber – vorläufig oder endgültig – schließen. Mit dem Vollzug von Wirklichkeit, also der Entscheidung für eine Option, wird wiederum ein Möglichkeitsraum für zukünftiges Handeln (Sequenzstelle +1) eröffnet, innerhalb dessen gewisse Entscheidungsmöglichkeiten aktualisiert und andere geschlossen werden.[5]

> »Diese von einem konkreten Subjekt vollzogene logische ›Einheit der Handlung‹ ist Ausdruck einer objektiven Sinnstruktur, der objektiven Sinnstruktur der Lebenspraxis des Subjektes. Weil nun alle miteinander interagierenden Subjekte auf der Basis einer je eigenen Sinnstruktur handeln und so die soziale Welt gestalten, kann diese wiederum als sinnstrukturierte Welt verstanden werden« (ebd.: 31).

Autonomiekonstituierend ist das Bewältigungshandeln allerdings auch, weil in Krisen nicht nur Lösungen generiert werden, sondern auch die Möglichkeit für neue Krisen geschaffen wird – im Sinne der Schließung und Eröffnung von Handlungsoptionen in der Zukunft. Die Genese von Neuem lässt sich dabei als *Transformation* bereits bestehender Strukturen nachzeichnen, die ihrerseits

5 Oder mit Paul Ricœur: »Eine Sequenz ist also eine Folge von Handlungskernen, wobei jeder eine vom vorangehenden eröffnete Alternative ausschaltet.« (Ricœur 1970: 96)

im Prozess der Wandlung entscheidende Wendungen und neue, vorab nicht gänzlich bestimmbare Konturen erhalten haben. Neues lässt sich einerseits als Ergebnis regelgeleiteter Veränderungen von Strukturen beschreiben. Gleichzeitig – das ist die andere Seite des Prozesses – basiert die Transformation vorhandener Strukturen auf der Fähigkeit des Ganzen zur Emergenz, also der »Entstehung von etwas Neuem, das nicht aus dem bereits Bestehenden ableitbar ist« (Koller 2012: 113).

Folglich sind Krise und Routine aufeinander verwiesene Begriffe:

> »Krise konstituiert Routine so, wie Sprache Bedeutung konstituiert. So wie das Zeichensystem der Sprache eine notwendige Bedingung (Ableitungsbasis) für die Entstehung und den Transport von Sinn bzw. Bedeutung (›meaning‹) ist, ist Krise eine notwendige Bedingung von Routine. Denn das durch die Bewältigung der Krise sich bewährende Wissen steht danach als Routine (Wissen) für die Bewältigung zukünftiger Problemen [sic.] zur Verfügung.« (Garz/Raven 2015: 25)

Es lässt sich bis hierher das wechselseitige Verwiesensein von Autonomie, Handeln und Entscheidungsfindung/Begründungsverpflichtung herausstellen: Handeln (im Gegensatz zum Verhalten entlang einer Biogrammatik) setzt autonome Entscheidungen voraus, welche Menschen wiederum nur möglich sind, da sie ein Bewusstsein für Handlungsalternativen entwickeln können. Dieses Wissen um Alternativen allerdings bringt die Notwendigkeit mit sich, die getroffene Entscheidung vor dem Hintergrund ihrer – nie in Gänze zu antizipierenden – Konsequenzen im Verhältnis zu anderen möglichen Handlungsoptionen zu begründen. In Situationen, in welchen »in der Vergangenheit erprobtes krisenlösendes Wissen« (ebd.) verfügbar ist, verfliegt das krisenhafte Moment der Situation. In Krisen von existenzieller Bedeutung hingegen muss die Bewältigung in eine offene Zukunft hinein stattfinden. An den Krisentypen der *Entscheidungskrise* und der *Krise durch Muße* werden Gemeinsamkeiten und Differenzen beschreibbar, die wir für Bildungsprozesse Digitaler Hochschulbildung als bedeutsam herausgearbeitet haben. Gemeinsam ist Transformationsprozessen in beiden Krisentypen, das notwendige Anerkennen des Scheiterns der eigenen Routinen und, damit verbunden, die Suche nach alternativen Krisenlösungen, im Modus der Vermittlung somato-psycho-sozialer und kognitiver Ressourcen, von Möglichkeit und Wirklichkeit. Vor diesem Hintergrund entwickelt die Lebenspraxis neue Handlungsoptionen für Krisen alltäglicher Wissensbestände oder eignet sich eine neue Perspektive auf ein Phänomen an. Der zentrale Unterschied

hingegen liegt in der akuten handlungspraktischen Relevanz der Krisenbearbeitung. Während die *Entscheidungskrise* meist unter Handlungsdruck getroffen werden muss und sich – auf kurze oder lange Sicht – im Alltag zu bewähren hat, ist die Krise durch Muße gerade durch die Handlungsentlastung, dem Freiraum, den die Lebenspraxis ihr einräumt, gekennzeichnet. Zusammengefasst schlagen wir vor, Hochschulbildung in der Bearbeitung von durch Muße entstandene Krisen (vgl. Kraimer 2014: 7) zu verstehen, in dem Sinne, dass sie von Handlungsentlastung und Kontemplation gekennzeichnete, reziprok (selbst- und fremderzeugte) Freiräume sind, in denen Entscheidungen und Annahmen überdacht werden können.

Um noch einmal die Bedeutung von *Krisen* für Bildung als Transformation deutlich zu machen und den alltagssprachlich leicht misszuverstehenden Begriff Krise von seiner Dramatik zu entlasten, ist dieses Zitat von Koller angemessen, der die so mögliche Dialektik des Scheiterns an bisherigen Denkfiguren und dem Suchen nach Neuem als Bildung versteht:

> »Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ›aufheben‹ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf die resignierte Hinnahme beschränkt.« (Koller 2012: 183–184)

Dass Hochschulbildung – besonders mit dem hier in den Vordergrund gerückten Subjekt- und Autonomieverständnis – jedoch ein auf das Soziale, auf den Anderen angewiesener, reziproker bzw. beziehungslogischer, vermittelter Prozess ist, sei an dieser Stelle betont. Studierende und Lehrende und mit ihnen auch die Bildungsprozesse, die beide durchlaufen, können nur sozial, wechselseitig auf einander und das gesellschaftliche Ganze, in dem sie stattfinden, bezogen verstanden werden. Die Bewährung der individuellen Krisenbearbeitung orientiert sich schließlich an jenem normativen Rahmen, der Gesellschaft konstituiert. Bildungsprozesse sind somit grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen der Eröffnung subjektiver Freiräume und dem Angewiesensein auf Anerkennung ihrer Handlungspraxis vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normen. Damit ermöglichen – individuelle und kollektive – Bildungsprozesse

immer beides: Eröffnung neuer individueller und kollektiver Handlungsspielräume und Affirmation bestehender Normen. Dies berücksichtigend, bleibt ein Bildungsbegriff Digitaler Hochschulbildung auf die Reflexion auf das gesellschaftliche Ganze und die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten dessen verwiesen, soll ein Studium nicht stets bestehendes affirmieren. Dass Subjekt und Gesellschaft nur dialektisch zu greifen sind, wird darin deutlich, dass es keinen Subjektbegriff ohne »Einzelmenschlichkeit« (Adorno 1969_2003b: 741), jedoch auch nicht ohne einen Begriff des Allgemeinen geben kann – Einzelmenschlichkeit, im Sinne eines Besonderen, das sich als Subjekt konstituiert, jedoch auf ein Allgemeines verwiesen bleibt, von dem her es als Besonderes erst unterscheidbar und erkennbar wird. Eine naive Konzeption, die ein Erkennendes (Subjekt) unterstellt, das einem Erkenntnisgegenstand (Objekt, bzw. Gesellschaft) gegenübersteht, übersieht zunächst zwei Dinge: den historischen Kontext, in dem beide stehen, dass also sowohl Subjekt als auch Gesellschaft Gewordene sind; sie übersieht aber auch die Wechselseitigkeit, also das In-Beziehung-Stehen, das das aufeinander verwiesene Werden überhaupt ermöglicht. Es ist die Dialektik der Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, die hier den Kern des adornitischen Gedankens ausmacht – präzise entgegen der Behauptung einer Einheit der beiden. Ginge es darum, eine ungeschiedene Einheit der beiden Momente – Subjekt und Objekt – zu behaupten, welche sich der Reflexion entzieht, wäre dieser Behauptung im Sinne der platonischen Dialektik zu entgegnen, dass die so behauptete Einheit bereits Verschiedenes voraussetzen muss, »dessen Einheit sie ist« (ebd.: 743). So kann auch Digitale Hochschulbildung an diesem Gedanken nicht vorbei, da aus dieser Perspektive auch die Aneignung von Welt nicht als abstrakte Subjekt-Objekt-Beziehung verstanden werden kann. Die jeweils anzueignende Welt stellt sich, erst recht im Spannungsverhältnis von Bildung und Unterwerfung, als Produkt objektiver Verhältnisse heraus. So ist sie darauf angewiesen, die Weltaneignung der Subjekte immer auch vermittelt – also als Interaktion im historischen Kontext – zu begreifen und Bildungsangebote die Reflexion auf eben jenes zu verändernde Ganze zu ermöglichen. Über Gesellschaft hinaus zu denken, die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht als naturgegeben, als a priori Seiende wahrzunehmen und in kritischer Distanz zu ihnen zu treten, erweist sich als schwierige, fast unlösbare, Aufgabe. »Denn Gesellschaft ist der Erfahrung immanent, kein ἄλλο γένος« (ebd.: 748). Diese ausweglos anmutende Situation, in der das Subjekt sich befindet, also a priori keinen Standpunkt der Reflexion einnehmen zu können, kann jedoch durch die Konzentration auf Erfahrungen gewendet werden. »Die Schlüsselposition des Subjekts in

der Erkenntnis ist Erfahrung, nicht Form« (ebd.: 752) meint, dass dem Subjekt die Erkenntnis des Objektiven als Erfahrung zugänglich wird. Für Digitale Hochschulbildung heißt das, jene Erfahrungen der Reflexion zugänglich zu machen, die die Subjekte durch die Auseinandersetzung mit den vermittelten Inhalten und den Verhältnissen von Studium und Hochschule machen.

Mit den hier ausgeführten Grundlagen eines transformatorischen Bildungsverständnisses, auf die im Folgenden immer wieder zurückgegriffen werden kann, wollen wir den theoretischen Blick auf die Orientierungen der Hochschulakteur*innen und ihrer Praxis mit digitalen Medien konkretisieren.

Delegation als Interpassivität – Bildungsprozesse als Umwege

Haben wir weiter oben herausgearbeitet, dass das Interesse an dLLs in ihrer möglichen Funktion zur Delegation liegen könnte, so lässt sich weiter festhalten, dass wir es hier mit einer sich überkreuzenden Delegation zu tun haben: Während Studierende den Prozess der Aneignung von Wissensbeständen an die Lehrenden delegieren, scheint auf der anderen Seite die Delegation der Vermittlung – und noch konkreter: der Bewährung ebendieser – im Fokus der Lehrenden zu stehen. Auf beiden Seiten wird der riskante Prozess – einerseits der Aneignung und andererseits der Vermittlung – an die dLLs übertragen – mit dem eher paradoxen Ergebnis, dass dabei das klassische Format der Lehre, der um die Lehrperson zentrierte sogenannte Frontalunterricht, erhalten bleibt und schlicht um digitale Tools ergänzt wird. Die Organisationsebene der Hochschule delegiert die Krise des zukunftsoffenen Prozesses der Digitalisierung einerseits an die Lehrenden, indem sie von ihnen Anpassung und Kompetenzen im Umgang mit ›neuen Medien‹ fordert, darin aber strukturell kaum Ressourcen zur Verfügung stellt, um Veränderungen der Hochschulstrukturen oder der Lehrvoraussetzung zu schaffen. Andererseits orientiert sich die Organisationsebene ebenfalls an bewährtem Handeln Anderer, wenn sie z.B. nach gelingenden Strategien anderer Hochschulen fragt. Somit trägt auch dieser Delegationsprozess zur Verfestigung des bereits Bestehenden bei.

Diese Beobachtung der Delegations- und Verantwortungsabgabeprozesse erinnert an Robert Pfallers kunst- bzw. kulturtheoretisches Konzept der *Interpassivität*, worunter dieser Phänomene des *delegierten Genießens* fasst (vgl. Pfaller 2000, 2002). Mit seinem Konzept der Interpassivität schließt Pfaller an die Theorietradition der strukturalen Psychoanalyse Jacques Lacans, genauer an die Arbeit Slavoj Žižeks an. Dieser setzte sich mit der Delegation der Kon-

templation und des Kunst-Genusses an verschiedene Medien auseinander, so zum Beispiel der Delegation des Fernsehens an Videorecorder, des Lachens über eine Fernsehserie an das sogenannte Dosengelächter, des Klagens und Betrauerns Verstorbener an sogenannte Klageweiber oder sogar des Betens an Gebetsmühlen oder Gebetsfahnen (vgl. Žižek 1991). Laut Pfaller wird dabei der zentrale Aspekt der Handlung an ein Medium delegiert. Über interpassive Kunst zum Beispiel schreibt er: »Nicht nur die notwendige Aktivität, sondern auch die erforderliche Passivität ist bereits vollständig enthalten. Die Interpassive Kunst erlaubt es also ihren Betrachtern, nicht nur jegliche Aktivität, sondern auch ihre gesamte Passivität bleiben zu lassen.« (Pfaller 2002: 28) Laut Žižeks an Marxens Theorie des Warenfetischismus orientierter Lesart, wird hier »das grundlegende Paradox der gesellschaftlichen Verhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft« (Žižek 1991: 51) sichtbar: Beziehungen bzw. gesellschaftliche Verhältnisse zwischen Personen würden in kapitalistisch organisierten Gesellschaften »in den ›gesellschaftlichen Verhältnissen zwischen Sachen‹ verkörpert« (ebd.). Oder, um im Beispiel der Gebetsmühle zu bleiben: »Nicht mehr die Menschen glauben, *sondern an ihrer Stelle die Sachen selbst*.« (ebd., Hervorhebung im Original)[6] Wir haben es hier also mit einer *Stellvertretung* zu tun, in der Beziehungen zwischen Personen durch Gegenstände repräsentiert werden, wodurch diese Gegenstände eine bestimmte Funktion erfüllen: Sie stützen die soziale Konstruktion der jeweiligen Handlung und bürgen für deren Geltung bzw. soziale Sinnhaftigkeit. Mit Pfaller handelt es sich beim Phänomen der Interpassivität daher um eine »objektive Einbildung« (Pfaller 2002: 34), zeitigt die Delegation an interpassive Medien – Pfaller spricht auch von »interpassiven Prothesen« (Pfaller 2000: 4) –

---

6 Eine zeitgemäße Version der Gebetsmühle stellt z.B. der »eRosary« des »Click to Pray«-Programms des Jesuitenordens dar. Das Programm der Jesuiten versteht sich als »the Pope's Worldwide Prayer Network« (PWPN: 2019), das junge Menschen zum Beten für den Weltfrieden animieren soll (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wurde ein Rosenkranz bestehend aus zehn Quarzperlen mit Bewegungssensor entwickelt, der auf die Geste des Kreuzzeichens reagiert. Über eine App wird ein Gebet nach Wahl als Audiodatei abgespielt. In diesem Fall wird das Beten an die App delegiert, die das Gebet »versprachlicht« und die Wiederholungen und Anzahl der Gebete zählt. Der Rosenkranz wird als »technology-based pedagogy to teach the young how to pray the Rosary« (ebd.) beschrieben und folgt der Logik eines fitness trackers, der den Prozess einer bestimmten Tätigkeit begleitet, die individuellen Ergebnisse aufzeichnet und ggf. über eine App an entsprechende Online-Netzwerke oder -Portale übermittelt.

durchaus Effekte: Mit Unterstützung des Dosengelächters fühlen sich Fernsehzuschauer*innen unterhalten, der Tod eines*einer Verwandten wird mit Unterstützung der Klageweiber betrauert, der*die Gläubige hat das Gefühl, mit Unterstützung der Gebetsmühle zu beten usf. In speziellen Fällen bedarf es dazu nicht einmal der räumlichen Nähe. So übernehme der Videorecorder[7] die Aufzeichnung der Fernsehsendungen oder die Gebetsfahnen das Beten, auch wenn sich die delegierende Person schon längst woanders befindet. Gerade diese Fälle sind es, die die Frage nach dem Subjekt dieser objektiven Einbildungen aufwerfen: Für wen sieht der Videorecorder fern oder betet die Gebetsfahne, wenn die delegierende Person nicht in der Nähe ist? Wer soll die Stellvertretung bemerken und worin besteht sie – im Falle der abwesenden Personen – überhaupt? Laut Pfaller scheint hier eine unbewusste und paradoxe Doppelfunktion auf, die der Interpassivität zugrunde liegt. Sie besteht einerseits gerade im Fernhalten oder Verhindern der delegierten Handlung, andererseits erhält sie deren Geltung aufrecht. Am Beispiel des Phänomens der sogenannten Bibliomanie, also dem Sammeln von Büchern oder Kopieren von Texten in einer Bibliothek, die von den Sammler*innen nicht gelesen werden, wird diese laut Pfaller deutlich. Während das Kaufen und Sammeln von Büchern deren symbolischen und kulturellen Wert bestätigt, widerspricht das Nichtlesen der Bücher gerade jener Bestätigung. Die eine Handlung funktioniert dabei als Substitut für die andere. »Der vergleichsweise kurze Akt des Kaufens ersetzt den langwierigen Vorgang des Lesens.« (Pfaller 2002: 37) Die vermeintliche Delegation des Lesens an das Bücherregal bzw. die Sammlung – oder an das Kopiergerät, den Scanner usf. – bietet in solchen Fällen einen per-

---

7 In Zeiten von Festplattenrecordern, Mediatheken und Streamingportalen im Abonnementformat für Musik, Filme und Serien wirkt Žižeks Hinweis auf Videorecorder anachronistisch, verweist allerdings auch auf die Dynamik der letzten Jahre. Indem es heute möglich wird, ›alle Songs‹ oder ›alle Serien‹ eines Streamingportals, ›alle Live-Fußballspielübertragungen‹ eines Anbieters zu abonnieren, wird die Unmöglichkeit des Konsums – aller Songs, Serien oder Live-Übertragungen – deutlich. Die genutzten Medien eröffnen einerseits die Möglichkeit des Konsums vielfältiger Formate und Produkte. Zugleich eröffnet aber auch diese Vielfalt die Möglichkeit der Sabotage des Konsums, da gerade das Argument für deren Nutzung – z.B. ›alle Live-Fußballspielübertragungen‹ – unmöglich einzulösen ist.

formativen Ausweg[8]: Das delegierte Lesen wird für ein Publikum aufgeführt, das als Zeug*in für den Vollzug und die *Bewährung* der Handlung dient.

> »Kein tatsächlich anwesendes Publikum, sondern allein eine ideelle Öffentlichkeit ist also der Adressat, dem die Interpassiven das Schauspiel der Ersatzhandlung darbieten. Diese ideelle Öffentlichkeit ist die Trägerin der objektiven Einbildung. Nicht die Interpassiven selbst, sondern das ideelle Publikum erkennt die stellvertretende Bedeutung der jeweiligen Ersatzhandlung und den Erfolg der Substitution an. In den Augen dieser Öffentlichkeit muß die Maßnahme sich bewährt haben« (Pfaller 2002: 37).

Aus dieser Perspektive wird das Delegationsgeschehen vielschichtiger: behauptet Pfaller doch, dass es sich auf einer Ebene um die Delegation der Handlung an Andere handelt. Auf einer anderen Ebene allerdings finden wir jedoch auch die Delegation des Glaubens oder der Einsicht in die Geltung der jeweiligen Handlung an Andere. An einigen Beispielen aus unserem Datenmaterial wollen wir Pfallers These für die Frage nach der Bedeutung der dLLs für Prozesse Digitaler Hochschulbildung näher betrachten und wenden uns zunächst der Gruppe der Lehrenden zu.

Interpassivität der Lehrenden

Mit Blick auf die Lehrenden fällt zunächst der – wörtlich verstandene – performative Charakter interpassiver Handlungen auf. So werden dLLS eher zur Aufführung der Lehre, zur Ergänzung oder Erweiterung der bereits vorhandenen Möglichkeiten genutzt. In der Teilnehmenden Beobachtung zum Einsatz Interaktiver Whiteboards (IWB) begegneten wir der Nutzung des IWB als Substitut für die Tafel. Während die Lehrperson die Inhalte an das IWB schrieb, waren die Studierenden darum bemüht, möglichst vollständig mitzuschreiben. Die Möglichkeit, die das IWB bietet, das Geschriebene als PDF – oder in einem anderen Format – zu speichern und zur Verfügung zu stellen, wurde nur für die Dozierende selbst genutzt, die jedoch die Inhalte von einem bereits selbst vorgeschriebenen Notizenblatt noch einmal an das IWB abschrieb. Die

8 »Intellektuelle zum Beispiel fotokopieren oft Hunderte Seiten aus Büchern in Bibliotheken und gehen dann mit einem Gefühl tiefer Befriedigung nach Hause, auch wenn sie keinen Moment lang daran gedacht haben, daß der Fotokopierer nun an ihrer Stelle die Texte gelesen haben könnte.« (Pfaller 2002: 39)

Dozierende schien durchaus ein Bewusstsein dafür zu haben, dass dieses Format den Nachteil birgt, dass mitschreibende Studierende ihren Erklärungen nicht immer lückenlos folgen können.

> »Ein Student stellt eine Frage, Frau R. antwortet: ›Das habe ich gerade erklärt, da haben Sie wahrscheinlich geschrieben‹ und erklärt es noch einmal (…).« (Beobachtungsprotokoll Interaktives Whiteboard, Z. 36–37)

Zwar wurde in Gruppendiskussionen mit Lehrenden das Abschreiben des Tafelanschriebs durchaus didaktisch und methodisch gerahmt – *»so von der Hand in den Kopf« (Gruppendiskussion Organisation 2)*. Allerdings bleibt dies widersprüchlich, zumal vor dem Hintergrund der offensichtlichen didaktischen Nachteile, die im zitierten Beobachtungsprotokoll offenbar werden. Darüber hinaus könnte die Speicherfunktion genutzt – z.B. um den Studierenden die Ergebnisse der Veranstaltung zur Verfügung zu stellen – und das Mitschreiben als zentraler didaktisch-methodischer Aspekt dennoch beibehalten werden.

Auf eine andere Form der Delegation stoßen wir in Gruppendiskussionen, in denen Lehrende von der Idee berichteten, ihr Sprechen in den Lehrveranstaltungen teilweise durch vorher angefertigte Videos zu ersetzen. Auf einer manifesten Ebene wird hier der Wunsch nach Delegation gewisser Redeanteile an dLLs deutlich. Auf einer latenten Ebene begegnen wir hier Pfallers These, wonach der Kern der interpassiven Handlung in seiner Aufführung für eine *ideelle Öffentlichkeit* liege: *»die Lehrveranstaltung, ja vorne an der Tafel stehen, was anschreiben, was erklären, das kann man ja eben über Videosequenzen und so weiter abdecken.« (Gruppendiskussion Lehrende 1)* Im weiteren Verlauf dieser Diskussion greift ein weiterer Lehrender diesen Gedanken auf und konkretisiert die Idee der Delegation an das Video:

> »So ne klassische Vorlesung hat ja so nen relativ hohen Redeanteil vom Dozenten, einen relativ geringen Redeanteil der Studierenden, dass man – sag ich mal – diesen ›ich performe jetzt was‹, den Teil in ein Video verlagert« (Gruppendiskussion Lehrende 1)

Hier wird die Delegation der Aufführung – *»ich performe jetzt was«* – und die Bewährung vor jener, von Pfaller erwähnten, ›ideellen Öffentlichkeit‹ thematisiert. Die Idee der Delegation eines Teils der Lehre an Videos zieht sich von Beginn an durch die zitierte Gruppendiskussion und wird von einem anderen, kürzlich berufenen Lehrenden gleich zu Beginn eingebracht. Dieser skizziert sein Anliegen, dass in der Diskussion nicht als illegitim durch die Gruppe ab-

gelehnt wurde, welches sich anschlussfähig an unsere bis hierhin entwickelte Denkbewegung zeigt: Eine Lehrveranstaltung lässt sich als höchst krisenhaftes, zukunftsoffenes Geschehen beschreiben, in dem nicht nur die Geltung der zu vermittelnden Wissensbestände der Lehrperson sich bewähren muss. Auch die Vermittlung selbst – Didaktik und Methodik –, bleibt krisenhaft, professionalisierungsbedürftig und ist gekennzeichnet durch ein ›Technologiedefizit‹, wie weiter oben ausgeführt. Strukturell stellt damit jede Lehrveranstaltung ein Wagnis dar, in dem die Vermittlung aufgrund der komplexen, sich der Standardisierung entziehenden Situation an jeder Sequenzstelle scheitern kann. Vom Umgang mit dieser Krise berichtet der Lehrende, der die zentralen Zusammenfassungen seiner Lehrveranstaltungen u.a. alltagsnahe Beispiele, vorab auf Video aufzeichnen und deren Bewährung – oder ihr Scheitern – beobachten möchte:

> »Deshalb hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren« (Gruppendiskussion Lehrende 1).

Dass die so hergestellte Interpassivität aus seiner Perspektive Aussicht auf Bewährung hat, er sich durch das Video durchaus gut vertreten sieht, erklärt er auf eine kurze Nachfrage eines anderen Lehrenden: *»Statt selber zu reden läuft dann dieses Video von mir, das ist für die Studenten auch nicht viel anders«. (Gruppendiskussion Lehrende 1).*

Wir begegnen hier einer Form *delegierten Lehrens*, das um das Ringen mit dem Bewährungsproblem zentriert ist (vgl. Oevermann 2008a, 2009, 2014). Welchen Beitrag diese Delegation für die Lehrenden leistet, beschreibt ein Lehrender im Anschluss an die Teilnehmende Beobachtung des Lehrformats Inverted Classroom:

> »Herr K. kommt noch mal auf uns zu, und erzählt, dass für ihn das ›Attraktive‹ an der Methode des Inverted Classroom sei, dass er nicht derjenige sei, der ›den blöden Stoff‹ vermittle, sondern er der Helfende sein könne. Er empfinde seine Rolle hier als ›dankbarer‹ und ›bequemer‹. Er würde anders wahrgenommen, was ihn daran erinnere, wie er im Studium als Tutor gearbeitet habe und die Studierenden ihm sehr dankbar gewesen seien, dass ihnen endlich jemand helfe – ›Jemand, der es so erklärt, dass man es auch kapiert‹; so könne er wieder ein ›Held‹ sein.« (Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom)

Wir erfahren aus dem Beobachtungsprotokoll, in dem auch das Gespräch mit dem Lehrenden festgehalten ist, dass dieser durch den Einsatz von Lehrvideos nicht nur das Sprechen an das Video delegiert, sondern sich auch Distanz zum Gegenstand selbst, zum Lehrinhalt verschafft. Erst diese Distanz ermögliche es ihm, die Wissensbestände so zu vermitteln, »dass man es auch kapiert«. Zunächst könnte man einwenden, dass die Tätigkeit einer Lehrperson doch in der Vermittlung von Lehrinhalten, dem Anbieten von Erklärungen (Routine) für relevante Phänomene und dem Begleiten von Prozessen des Verstehens (Krise) bestehe[9]. Gerade diese Aufgabe scheint von der Bewährungsproblematik betroffen. Der Inhalt kann es nicht sein, da der Lehrende sich durchaus in der Lage sieht, diesen nachvollziehbar zu vermitteln. Allerdings muss dieser Vermittlung die Delegation an das Medium und die Bewährung vor der ideellen Öffentlichkeit vorgelagert werden. An dieser Stelle scheint die Verschiebung ›realer Autorität‹ der Lehrenden auf das Konstrukt einer ›symbolischen Autorität‹ relevant. Diese ermöglicht es Lehrenden und Studierenden, sich scheinbar auf Augenhöhe (face-to-face) zu begegnen und damit die Last der spezifischen (formalen) Rollenbeziehung an die Medien zu delegieren, nachdem das Bewährungsproblem durch die Aufführung – sowohl der konkreten Aufführung des Videos, als auch der Aufführung vor der ideellen Öffentlichkeit – interpassiv eingeholt wurde (vgl. Pfaller 2009).

Zusammengefasst legt der erste Blick aus der Perspektive Pfallers Konzept der Interpassivität die Zentriertheit der Delegation der Lehrenden um das Krisenhafte der Lehre offen, also den Bewährungsvorbehalt, vor dem jede einzelne Lehrveranstaltung von Neuem steht. Wie weiter oben dargestellt, haben wir es hier mit dem Typus der Entscheidungskrise zu tun. In unseren Interviews, Teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen konstruierten Lehrende die Möglichkeit, die damit verbundene Unsicherheit und Ungewissheit an dLLs zu delegieren und somit der konkreten Vermittlungs- und Bewährungssituation aus dem Weg zu gehen. Die thematisierten Inhalte können auf diese Weise von der subjektiven Involviertheit der Lehrenden und der Studierenden abgekoppelt werden und an das Lehrvideo und die ideelle Öffentlichkeit delegiert werden, die die Vermittlung in Form der bereits beschriebenen Aufführung ›unter sich ausmachen‹. Im Anschluss hieran können sich Lehrende und Studierende als quasi Unbeteiligte dem Aufführungsgeschehen

9 Die Differenz zwischen den Begriffen »erklären« und »verstehen« wird weiter unten aufgegriffen.

nähern und sich distanziert einlassen, ohne subjektive Verstrickungen, ohne, dass die thematisierten Lehrinhalte etwas mit ihnen zu tun hätten.

Diese Situation wird von Lehrenden und Studierenden gemeinsam hergestellt, wie im nächsten Schritt dargestellt wird.

Interpassivität der Studierenden

Wie wir in der Darstellung der Rekonstruktion (siehe hierzu den Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band) zu zeigen versuchten, zeichnet sich in den erhobenen Daten deutlich die Figur der Delegation ab. Strukturell ähneln sich diese Delegationsfigur – der wir uns durch die Rekonstruktion genähert haben – und Pfallers Konzept der Interpassivität. Analog zum Beispiel der Delegation des Fernsehens an einen Videorecorder – oder an ein anderes Aufzeichnungs- oder Speichermedium –, stießen wir in den Interviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmenden Beobachtungen häufig auf die Praxis des Abfotografierens der Tafel durch Studierende: *»weil ich dann halt auch feststelle, ich schreib was an die Tafel und die holen ihr Handy raus und fotografieren das (Gruppendiskussion Lehrende 1)*. Zugleich berichten Studierende, dass sie mit dem fotografierten Tafelanschrieb oder anderen audiovisuellen Daten – zum Beispiel Videos zur Vorbereitung auf das Lehrformat Inverted Classroom – selten weiterarbeiten. Darüber hinaus äußern viele den Wunsch nach Unterstützung bei der Aneignung der Inhalte:

> »Ich mag es lieber, wenn da jemand ist und mir das erklärt, als dass ich da quasi vor dem Bildschirm hänge und das selber verstehen muss« (Gruppendiskussion Studierende nach Inverted Classroom)

In dieser Sequenz formuliert ein Studierender den Wunsch nach der Delegation des Verstehens an eine Lehrperson. Ohne den Unterschied zwischen ›Erklären‹ und ›Verstehen‹ bei Dilthey (1927_1992) – dessen Konzept hierin aufscheint – an dieser Stelle angemessen entwickeln zu können, lässt sich dennoch eine zentrale Differenz aus der Sequenz herausarbeiten: Laut Dilthey wird das ›Erklären‹ bereits durch eine je spezifische Selbst- und Weltrelation gerahmt, indem es sich zum Beispiel auf Naturphänomene bezieht, die dem erkennenden Subjekt äußerlich sind, in einem konkreten asymmetrischen Lehrenden-Lernenden-Verhältnis besteht, in dem die Auswahl der Themen den Lehrenden obliegt usf. Im Gegensatz dazu gilt es, diese im Prozess des ›Verstehens‹ erst herzustellen, also herauszufinden, was der Gegenstand, der zum Beispiel in einem Lehrvideo thematisiert wird, mit mir zu tun hat, während *»ich da*

quasi vor dem Bildschirm hänge«; oder mit Dilthey (1927_1992:191): das *Ich* darin (wieder) zu finden. Der Studierende konstruiert in der zitierten Sequenz ein spezifisches Verhältnis zwischen *erklären und verstehen*, das wir analog zum Begriffspaar *Routine und Krise*, *Lernen und Bildung* setzen können. Während sich das Erklären auf die routinisierte Vermittlung (lernen) von Wissensbeständen (propositionalen Gehalten), deren Geltung von dem je konkreten Erfahrungssubjekt unabhängig ist, bezieht, konstruiert der Studierende das Verstehen als krisenhafte Situation. In dieser ist seine Handlungsautonomie partiell eingeschränkt, er »hängt« passiv, der Krise ausgeliefert und ohne Bewährung versprechende Routinen im Hier und Jetzt fest. Er beschreibt sich im Vorhof einer Situation, die wir weiter oben als *Krise durch Muße* beschrieben haben, zu deren Bearbeitung ein Einlassen auf den Gegenstand und die Vermittlung von Selbst und Welt (Verstehen) ihm notwendig scheint. Und eben jenes Verstehen, den Prozess der Handlungsdruck entlasteten partiellen Passivität, delegiert er an die Lehrperson und konstruiert sie damit als ›jemand, der*die bereits verstanden hat‹ oder ›mir das Verstehen abnimmt‹.[10] In dieser Konzeption begegnen wir einer Lehrenden-Figur, deren Aufgabe weder als Erklären – im Sinne der Vermittlung von Wissensbeständen – noch als Begleitung eines Verstehensprozesses konstruiert wird. Vielmehr scheint hier der Wunsch der Delegation des Verstehensprozesses an den*die Lehrende im Mittelpunkt zu stehen. Darin eingelagert scheint die Idee zu sein, dass es möglich wäre, den Prozess der Vermittlung zwischen Selbst und Welt an Lehrende zu delegieren und diesen damit zu überspringen. Wie die Möglichkeit der Aneignung der zu vermittelnden Wissensbestände in dieser Orientierung dennoch verortet werden kann, beleuchten wir in unseren Ausführungen zum Konzept der Mimesis.

Wird in den Interviews und Gruppendiskussionen mit den Studierenden deutlich, dass die Delegation der handlungsdruckentlasteten, kontemplativen Auseinandersetzung mit einem Gegenstand (vgl. Garz/Raven 2015: 41) bedeutsam zu sein scheint, zeigt sich diese auf unterschiedlichen Ebenen, folglich auch an solchen, in den dLLs wenig relevant sind. Erste Hinweise darauf, in welchem Verhältnis Delegation und die Herstellung praktischen Wissens stehen könnten, erhalten wir aus einem narrativ-biographischen Interview, in

10 Im Anschluss an diese Sequenz schildert ein anderer Studierender seine Erfahrungen in solchen Situationen und berichtet davon, dass er der aufkommenden Unsicherheit durch Aufschub der Krisenbearbeitung begegnet: »man ertappt sich dann halt schon mal, wenn man dann mal das Handy rausholt oder so« (Gruppendiskussion Studierende nach Inverted Classroom).

welchem Herr B. seine Erfahrungen im Lesesaal einer Bibliothek als einschneidende Erfahrung beschreibt, die eine Transformation seiner bisherigen Praxis zur Folge hatte.

> »Also, das war für mich eine völlig neue Erkenntnis, so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen. Weil ich so diese Ruhe und diese Konzentriertheit – und das steckt ja total an, wenn da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen. Das find ich ne tolle Stimmung, und das ist für mich ein Gewinn des Studiums, diesen Ort entdeckt zu haben. Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um Buch zu lesen« (Interview Herr B.)[11]

In der vorgefundenen »Ruhe und … Konzentriertheit«, die darauf basiert, dass »da wahnsinnig viele Leute ja konzentriert lesen«, liegt für ihn die Möglichkeit einer neuen Praxis der Aneignung: »so in der Bib zu sein und Texte zu begreifen, zu lesen, zu verstehen« (ebd.). An dieser Sequenz wird der performative Charakter der Delegation sichtbar. Herr B. könnte seine Texte schließlich auch in anderen Räumen ebenfalls in Ruhe lesen. Wie wir aus dem Interview erfahren, konnte er diese Leseerfahrung nicht in der Bibliothek seiner Hochschule machen. Im Unterschied zu dieser nutzen die von ihm präferierte Bibliothek wesentlich mehr Studierende. Dennoch falle es ihm dort leichter, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen. Dies führt er nicht auf den Buchbestand oder andere Ressourcen der beschriebenen Bibliothek zurück, sondern auf deren Lesesaal, dessen Atmosphäre er schätzen lernte.

> »Da hast du irgendwie vielleicht zwanzigmal so viel Studierende, aber man kann, also mir fällts viel leichter, mich da irgendwie abzugrenzen, mich zu fokussieren« (ebd.)

Erst auf der Grundlage dieser Erfahrung, so seine Beschreibung, war es ihm möglich, sich vertieft mit studienrelevanten Inhalten auseinanderzusetzen und sich damit eine Handlungsroutine anzueignen, die auch über die Zeit

11 An dieser Stelle liegt ein weiterer Theoriefaden, den wir in der Theoretisierung noch nicht ausreichend berücksichtigen konnten. In der Narration der Erfahrung mit der Atmosphäre des Lesesaals, die einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat, scheint die Frage nach dem Verhältnis von Atmosphäre (vgl. Böhme 1995) – und damit auch von Gernot Böhmes Arbeit an diesem Begriff – und Interpassivität auf. Noch relevanter wird diese Frage im nächsten Schritt, wenn wir uns dem Begriff der Mimesis nähern. Dieser Faden kann an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden, bleibt aber in der Weiterbearbeitung der Theoretisierung aus unserer Sicht höchst relevant.

seines Studiums hinaus Aussicht auf Bewährung verspricht. Mit Blick auf Pierre Bourdieus Habitus-Konzept werden wir in dieser Sequenz für eine Habitustransformation sensibilisiert, berichtet Herr B. doch prospektiv von einer nachhaltigen Veränderung seiner Handlungspraxis oder zumindest wesentlicher Orientierungsschemata. Diese Transformation ist eingebettet in eine Individuierungskrise: der Abgrenzung gegenüber den familiären Rollenerwartungen an ihn und der Konstruktion eines Studierenden- bzw. Akademikerhabitus. So besteht die Krise in der beschriebenen Situation nicht nur in der partikulären Bearbeitung eines Textes. Darüber hinaus scheinen hierin biographisch relevante Momente auf, die auf einen Subjektivierungsprozess hinweisen. In diesem delegiert Herr B. die Krise der Vertiefung in den Text an die übrigen Studierenden im Lesesaal – diese tun es ihm vermutlich gleich – und greift damit auf ein imaginäres Repertoire an habituellen Soll-Momenten (Bewährung versprechende Handlungsroutinen Studierender) zurück, an welchen er seine Handlungen orientiert. Die beschriebene Situation erinnert deutlich an eine Aufführung, die, wie es bei Pfaller hieß, einer ideellen Öffentlichkeit gilt, welche vorläufig für die Bewährung der zukunftsoffenen Praxis bürgt und somit zur Herstellung praktischen Sinns beiträgt – im Sinne einer »Sofortunterwerfung unter die [durch die ideelle Öffentlichkeit repräsentierte, Anm. d. Verf.] Ordnung« (Bourdieu 1993 in Kramer 2013: 19). Diese ›Ordnung‹ können wir mit Oevermann als Ensemble der propositionalen Gehalte einer je historisch konkreten sozialen Gruppe verstehen, bzw. als von konkreten Erfahrungssubjekten unterschiedene und dadurch mit allgemeinem Geltungsanspruch versehene Handlungsroutinen einer Gruppe, also auf bewährter Krisenbearbeitung basierender, geronnener Krisenlösungen (Bewährung) (vgl. Oevermann 2008a). In der zitierten Interviewsequenz begegnen wir also einer interpassiven Praxis, die sich als Delegation der Rahmung bzw. Herstellung einer zur Vertiefung notwendigen Atmosphäre darstellt. Die Bearbeitung einer Krise durch Muße wurde für Herrn B. erst vor dem Hintergrund der im Lesesaal zur Aufführung gebrachten Vertiefung in den Lerngegenstand und deren Bewährung vor der ideellen Öffentlichkeit, der sie gewidmet ist, möglich. Diese drückte sich in der für Herrn B. spürbaren »*Ruhe und … Konzentriertheit*« aus und ermöglichte ihm damit, die Arbeit im Lesesaal als praktisches Wissen in sein handlungspraktisches Repertoire zu übernehmen (»*Und ich kann mir auch vorstellen, nach meinem Studium da hinzugehen, um Buch zu lesen*«). Wir begegnen hier einer Figur der Delegation, die bereits bei Pfaller aufscheint. Dieser verweist auf Beispiele aus der »sogenannten Dienstleistungskunst« (Pfaller 2002: 30), in

der Künstler*innen »den Betrachterinnen und Betrachtern anbieten, an deren Stelle deren Rendezvous zu besuchen, deren Autos zu Schrott zu fahren oder mit deren Bekannten zu korrespondieren.« (Ebd.) In Pfallers Beispielen und in den Ausführungen Herrn Bs treffen wir auf interpassive Arrangements, in welchen die Delegation, jenseits des Genusses, zugleich eine Vermittlung von Selbst und Welt darstellt. Jenseits der stellvertretenden Konsumtion durch das jeweilige Medium berühren wir an dieser Stelle eine Ebene, die in die offene Zukunft einer Praxis weist. Durch die Delegation werden, jenseits der Konsumtion, auch Selbst und Welt vermittelt, wird ein neues Arrangement von Selbst- und Weltverhältnissen für den*die Delegierende hergestellt – scheinbar ohne deren aktive Beteiligung.

Haben wir in der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten herauszuarbeiten versucht, dass sich der Wunsch nach Delegation als geteilte Orientierung durch alle Akteursgruppen hinweg rekonstruieren lässt, erhalten wir zusammengefasst mit Blick auf Pfallers Konzept der Interpassivität erste Hinweise zur Konkretisierung der Delegation. So scheint in den Orientierungen der Lehrenden die Idee der Aufführung der Lehre auf, z.B. in der Teilnehmenden Beobachtung des Einsatzes eines IWB. Darüber hinaus wurde deutlich, dass diese Aufführung als an eine ideelle Öffentlichkeit gerichtete rekonstruiert werden kann, wie am Beispiel der als Videos vorbereiteten praktischen Beispiele in einer Vorlesung deutlich wurde. Dabei ist die Delegation zentriert um die krisenhaften Momente der Lehre, um die Nicht-Standardisierbarkeit professionalisierter Interventionspraxis (vgl. Oevermann 2008b, 2013), also dem Bewährungsvorbehalt pädagogischer Praxis, die im Modus der Entscheidungskrise u.a. mit dem Strukturproblem des Technologiedefizits zusammenfällt. Der Wunsch der Lehrenden nach der Delegation der Lehre an dLLs scheint somit geknüpft an die Vermittlungskrise, an die Ungewissheit um das Gelingen der Vermittlung der Wissensbestände, die mit der Lehrtätigkeit einhergeht, ob die Inhalte so vermittelt werden können, *»dass man es auch kapiert«* (*Beobachtungsprotokoll Inverted Classroom*). Gerade dieser Vermittlung kommt die Delegation der krisenhaften Anteile der Lehre an dLLs, zum Beispiel die Darstellung komplexer Theoreme, entgegen – wird das Ringen um Bewährung doch an die Aufführung vor einer ideellen Öffentlichkeit durch dLLs verlagert. Die Lehrperson kann dieser Aufführung beiwohnen, sich der Bewährungskrise entziehen und jenen Teil der Vermittlung, der nicht gelang, einholen und als der*die vermittelnde Held*in wirken.

Auch auf Seiten der Studierenden lässt sich die Figur der Delegation des Krisenhaften rekonstruieren. Im Gegensatz zu den Lehrenden, die mit dem

Problem der Vermittlung betraut sind, stehen Studierende vor dem Problem der Aneignung bzw. des Verstehens. Während sie dLLs durchaus als Speichermedium nutzen, indem sie zum Beispiel Tafelanschriebe abfotografieren, lässt sich die Bewährung der Aneignung von Lehrinhalten offenbar nicht angemessen an dLLs delegieren. Die zentrale Krise, die wir rekonstruieren konnten, ist der im Studium strukturell angelegte Transformationsprozess selbst. Denn das Studium zielt nicht nur auf die Vermittlung von theoretischem Wissen. Ebenso relevant – und damit unter Bewährungsvorbehalt – ist die Vermittlung von praktischem (anwendbaren) Wissen. Hiermit wäre die weiter oben aufgeworfene Frage nach Bildung als Transformation der Relationierung von Selbst und Welt berührt. Auch diesbezüglich ließen sich interpassive Praxen rekonstruieren. Studierende delegieren den krisenhaften, da zukunftsoffenen Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und der Herstellung praktischen Wissens an konkrete Andere (Kommiliton*innen und Lehrende), die stellvertretend verstehen oder die Rahmung zur Aufführung vor einer ideellen Öffentlichkeit gestalten. Ähnlich der Praxis der Lehrenden, die sich im Anschluss an die Vorstellung eines Lehrvideos, an der Denkbewegung der darin thematisierten Inhalte orientieren und ihr folgen, um darauf die Interaktion mit den Studierenden zu gründen, liegt in der Delegation des Verstehens eine ähnliche Vorstellung. Damit wird gerade jenes handlungsdruckentlastete Moment von Bildungsprozessen im Modus der Krise durch Muße vorerst verunmöglicht, das eine nicht zwangsläufig funktionalistisch verkürzte Subjektbildung befördern könnte.

An dieser Stelle begegnen wir einer weiteren, darin eingelagerten Idee: der des mimetischen Prozesses, in welchem sich Studierende an den Subjektivierungsprozess der Lehrenden, deren bereits bewährter Vermittlung zwischen Selbst und Welt orientieren und sich ihm ähnlich zu machen versuchen. Doch worin besteht nun nach der Feststellung der Verlagerung von Bildungsprozesse ermöglichenden Krisenmomenten an dLLS und andere Menschen der Ansatzpunkt, um den eingangs skizzierten Bildungsbegriff im Studium zu denken? Um dies im Sinne der aufgeworfenen Frage nach Digitaler Hochschulbildung zu kontextualisieren, ist es notwendig, die im Anähnlichen an Andere liegenden Autonomiepotentiale aufzuzeigen. Daher wenden wir uns in einem nächsten Schritt dem Konzept der ›Mimesis‹ zu.

Mimesis als Anähnlichung

Die Rekonstruktion der Orientierungen der Lehrenden und Studierenden legte deutlich die Umrisse eines Rahmens frei, der die ausgewerteten Daten umspannte: Die Orientierung an der *Herstellung praktischen Wissens*. Sowohl in der Onlinebefragung (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2017) als auch in den Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurde die Bedeutung der Vermittlung in face-to-face-Situationen, der Erfahrung und Aneignung mit allen Sinnen, des Einübens von Inhalten durch Imitation der Lehrenden, des Erlernens studienspezifischer kultureller Praktiken (Habitus), der Anschlussfähigkeit an lebensweltliche bzw. jugendkulturelle Codes und Medien seitens der Hochschule bzw. der Anschlussfähigkeit an künftige berufspraktische Problemlösungen seitens der Studierenden sichtbar. Dies ist vor allem deswegen bemerkenswert, da die Vermittlung von theoretischem Wissen (erklären, verstehen[12]) fast gänzlich unerwähnt blieb. An dieser Stelle wäre die Versuchung groß, die Aussagen der Hochschulakteure unter Ideologieverdacht zu stellen: ihnen zu unterstellen, sie würden von Hochschulbildung sprechen (kommunikatives Wissen), allerdings Habitualisierung – im Sinne der Einübung in kollektive Handlungsschemata – meinen (konjunktives Wissen). Auch wenn es interessant erscheint, dieser These nachzugehen und zu prüfen, ob sie dem empirischen Material standhält, würde diese vermeintliche Ideologiekritik gerade dann ihre emanzipatorische Pointe verfehlen. Diese liegt nämlich vielmehr darin, dem Handeln der Subjekte – ideologisch gerahmt oder nicht – als »Resultat praktischer Probleme« (Jaeggi 2009: 292) zu begegnen und darin »die Sichtweisen der Betroffenen zu rekonstruieren, ihr Verstehen zu verstehen« (ebd.: 294) und, im Sinne einer ›Hermeneutik des Verdachts‹[13] (Ricœur 1974 in Jaeggi 2009), die Akteure – zu welchen auch die Forscher*innen gehören – mit den »Problemen und Widersprüchen [der sozialen Wirklichkeit, Anm. d. Verf.] auf eine Weise […] [zu konfrontieren], die zugleich das Ferment von

12 Wie bereits beschrieben, können wir an dieser Stelle die Auseinandersetzung Wilhelm Diltheys nicht angemessen würdigen, der die Begriffe in »Die Entstehung der Hermeneutik« (1900) den Naturwissenschaften (erklären) und den Geisteswissenschaften (verstehen) zuordnet (vgl. auch Dilthey 1927_1992). Paul Ricœur (1970) widmet sich dieser Unterscheidung in »Was ist ein Text?« ausführlicher.

13 Hier verstanden als eine vorläufige stellvertretende Deutung, im Dienste eines spekulativen Ausleuchtens und Zugänge Eröffnens der einer Praxis je immanenten Möglichkeiten, mit Blick auf deren emanzipatorische Transformation (vgl. Holz 2003, Ricœur 1972, 1976, 1987).

deren Transformation ist.« (Jaeggi 2009: 295) Mit Oevermann gesprochen, sehen wir als Forscher*innen unsere Aufgabe darin, stellvertretend die Logik der Krisen bearbeitenden Lebenspraxen (der Akteure) zu deuten und die darin *immanenten Autonomiepotentiale* herauszuarbeiten (vgl. Oevermann 2009), anstatt das hier rekonstruierte Bildungsverständnis der Hochschulakteur*innen als unzureichend darzustellen.

Vor diesem Hintergrund stellen wir fest, dass die geteilten Orientierungen große Überschneidungen mit dem – aus pädagogisch-anthropologischer Forschungsperspektive zentralen – Begriff der *Mimesis* aufweisen, der seit Aristoteles' Auseinandersetzung mit Platons Theoretisierung des Begriffs im pädagogischen Diskurs verhandelt wird (vgl. Wulf 2014: 254). In dieser Tradition beschreibt auch Walter Benjamin die Relationierung von Selbst und Welt als mimetischen Prozess. Das ›mimetische Vermögen‹, worunter Benjamin die den Menschen eigene Fähigkeit, »Ähnlichkeiten hervorzubringen« (1933_1991b: 211) fasst, wird bei ihm zu einem phylogenetisch zentralen Begriff, der den Prozess der inhaltlichen Transformation von Selbst und Welt, wie auch zugleich die Umgestaltung der Vehikel der Transformation – also der Form der Mimesis selbst[14] – zu beschreiben erlaubt. So liefert das mimetische Vermögen, auf dessen Grundlage durch Nachahmung ›sinnliche Ähnlichkeit‹ hergestellt wird, auch die Möglichkeit der Abstraktion und somit den Übergang zur Konstruktion von »unsinnlicher Ähnlichkeit« (ebd.: 213), z.B. der Sprache.

> »Was nie geschrieben wurde, lesen.« Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen und Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, daß dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. (Benjamin 1933_1991: 2013)[15]

---

14 Z.B. den Übergang von der Anähnlichung an den nächtlichen Sternenhimmel im rituellen Tanz, über rituelle Tieropfer bis zur Sprache. (vgl. Benjamin 1933_1991: 211)

15 Darin ist bereits der Hinweis auf das dialektische Verhältnis von Aufklärung und Mythos eingelagert, dem Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der Dialektik der Aufklärung weiter nachgehen sollten: »Je mehr die Denkmaschinerie das Seiende sich unterwirft, um so blinder bescheidet sie sich bei dessen Reproduktion. Damit schlägt Aufklärung in die Mythologie zurück, der sie nie zu entrinnen wußte.« (Horkheimer/Adorno 1944_2008: 33)

So sind für Benjamin Besonderes und Allgemeines, Konkretes und Abstraktes, Re-Produktion und Transformation, dialektisch vermittelt, im mimetischen Vermögen angelegt. Wie bereits weiter oben angedeutet, werden hier gemeinsame theoretische Bezugspunkte und Überschneidungen zwischen dem skizzierten transformatorischen Bildungsbegriff und dem Begriff der Mimesis deutlich (vgl. Oevermann 1996). Hiernach lässt sich die Orientierung am Bewährungshandeln Anderer als Anähnlichung an bereits Bekanntem (Mimesis) und dadurch aber auch als Entwicklung der darin impliziten Möglichkeiten, als Herausbildung von Neuem durch Vermittlung zwischen Selbst und Welt, als Transformation (Poeisis) beschreiben (vgl. Adorno 2003b; Ricœur 2005, 2007; Wulf/Zirfas 2014).[16]

Für Paul Ricœur ist der Kern mimetischer Prozesse mit einem zentralen anthropologischen »Projekt« vergleichbar, »nämlich jenem, menschliche Handlungen auf *poetische* Weise *nachzuahmen*.« (Ricœur 1972_2005: 131, Hervorhebung im Original) Mimesis bringe einerseits »eine Welt menschlicher Handlungen zum Ausdruck, die bereits da ist. […] Aber andererseits bedeutet μίμησις (Mimesis, Anm. d. Verf.) nicht Verdopplung der Wirklichkeit. Die μίμησις ist keine Kopie, die μίμησις ist ποίησις (Poeisis, Anm. d. Verf.), das heißt, Herstellung, Konstruktion, Schöpfung.« (Ebd.) Ganz grob gefasst, ist *Mimesis* für Ricœur »der griechische Ausdruck für das Eröffnen und Entdecken der Welt« (ebd.: 132). Dementsprechend werden mimetische Prozesse in drei Phasen unterteilt (vgl. Ricœur 1983_2007):

- *Mimesis I*, also dem Vorverständnis oder, mit Oevermann, dem Ensemble an Routinen der Lebenspraxis (vgl. Oevermann 1996, 2009). Als Nachah-

16 Diese Bewegung ist eingespannt in die Dialektik von *Techné* und *Logos*, die aus einer sozialanthropologischen Perspektive den Umgang mit Medien rahmt und zur Dynamik der Transformation von Selbst- und Welt-Relationen beiträgt – also der Erweiterung kulturellen Wissens, durch die – wissenschaftliche, d.h. handlungsdruckentlastete – Auseinandersetzung mit Praxis und deren Erzeugnissen (latentes Wissen) und Rekonstruktion der darin eingelagerten Logik (explizites Wissen), im Modus einer Selbstreflexivität der jeweiligen Gesellschaft. Die Relationierung dieser neuen Wissensbestände mit älterem Wissen durch gesellschaftlich hierfür vorgehaltene Expert*innen eröffnete die Möglichkeit der Konstruktion und Pflege eines in die Zukunft offenen Wissens-Kanons, der seinerseits zur Entwicklung hierfür geeigneter Codes bzw. Medien aufrief »Schrift, Arithmetik, Geometrie, Rhetorik« (Böhme 2003: 18). »Diese Wechselwirkung deutet an, dass Medien und kulturelles Wissen sich zumindest koevolutiv und vermutlich autopoietisch entwickelt haben.« (Ebd.)

mung, Darstellung oder Anähnlichung an eine je konkrete Praxis basiert sie auf der

- Einordnung und Verortung in subjektiv bereits vorhandene Strukturen oder Wissensbestände, die darin zeitlich (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) strukturiert bzw. konfiguriert (*Mimesis II*)
- und in der Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermitteltheit der Lebenspraxis als vorläufig feste, da für den praktischen Handlungsvollzug relevante Interpretation konkretisiert, also refiguriert (*Mimesis III*) werden.

Wir haben es also im aristotelischen Sinne mit einer »μίμησις πράξεως (Mimesis Praxeos, Anm. d. Verf.)« (Ricœur 1984_2005: 184), einer »mimetische[n] Beziehung« (ebd.: 199) zu tun, einer »auf das menschliche Handeln (und Erleiden) angewandte[n] mimetische[n] Aktivität« (ebd.). Diese »mimetische Beziehung« (ebd.) beschreibt Ricœur als Mittlerin zwischen den einem Gegenstand – bzw. einem Text im hermeneutischen Sinne (vgl. u.a. Sutter 1994) – immanenten Möglichkeiten und der potentiellen Wirklichkeit einer Lebenspraxis bzw. eines Subjekts.

> »Zwar ist diese Welt des Textes noch etwas am Text, aber sie ist bereits ein indirektes Abzielen auf das Wirkliche, eine mimetische Beziehung, durch die der Text über sich hinaus weist. Die Welt des Textes ist, sage ich, eine Transzendenz in der Immanenz des Textes, ein Außerhalb, das durch ein Innerhalb anvisiert wird.«[17] (Ricœur 1984_2005: 199)

---

17 Dieses Außerhalb verweist jedoch auch auf ein raum-zeitliches Außerhalb der konkreten Interaktion. Mit Ricœur treffen wir hier auf die »Dialektik des Ereignisses und der Bedeutung. Als Ereignis geschieht der Diskurs, d.h. er wird als Handlung von einem Handelnden ausgeführt. Aber als Bedeutung überlebt er diesen Augenblick und beginnt seinen besonderen Weg.« (Lacour 2009: 105) Wir treffen hier auf die Dimension der Bewährung, in welcher der Diskurs auf seiner pragmatischen Seite nachwirkt (vgl. ebd.) und von den Studierenden noch anzueignen, in Lebenspraxis qua Bewährung zu überführen wäre. Wir treffen aber auch auf die Frage nach der Bewährung des Diskurses der Lehrenden, da ihr Diskursbeitrag mit dem Ende der Veranstaltung bzw. der Abgabe der jeweiligen Prüfungsleistung durch die Studierenden nicht als bewährt gelten kann. Vielmehr scheint in der in digitalen Medien – und nicht erst in diesen (vgl. Benjamin 1935_1991a) – eingeschriebenen Möglichkeit der Wiederholbarkeit die Strukturgesetzlichkeit der Bewährung aufzuscheinen, die Oevermann in seiner Bewährungskonzeption herausarbeitet und die ihre Pointe darin hat, dass Bewährung erst mit dem Ende der Lebenspraxis – dem Tod des jeweiligen Subjekts – an ihr Ende kommt, bis dahin also als Bewährungsdynamik die Reproduktion und Transformation der Lebenspraxis aufrecht erhält. Diese scheinbare Endlosschleife der Bewährung klingt in einer

Ricœur hebt hier auf das Potential der in der Sprache liegenden mimetischen Prozesse ab und beschreibt sie als ein Vehikel, um etwas zum Ausdruck zu bringen, das – noch – nicht existiert, also einen fiktiven Diskurs über etwas zu führen, das zunächst nur in der Welt des Textes existiert (vgl. Lacour 2009). Als *Mittlerin zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit* – oder, um bei dem Gegenstand der Hochschulbildung zu bleiben, zwischen Lehrinhalten und der Lebenspraxis der Studierenden – steht im Mittelpunkt einer mimetischen Beziehung ein Gegenstand stellvertretend[18] für den in einer Lehrveranstaltung zu vermittelnden Lehrinhalt – also jenen konkreten, einmal gedachten Gedanken, z.B. einem theoretischen Konzept, einem Gesetzestext, einer mathematischen Formel usf. Die Lehrperson tritt mit Ricœur – ähnlich der Praxis von Historiker*innen, die im Sinne kultureller Tradierung als »Beauftragte unser aller für die Erinnerung« (ebd.: 195) verstanden werden – in eine »darstellende Beziehung« (ebd.: 196) zu jenem Gegenstand, wenn sie in ihrer Vermittlungspraxis Medien – seien es Bücher, Erklärvideos, Quiz-Apps usf. – einsetzt. Diese Medien repräsentieren den Lehrinhalt für die Gruppe der Studierenden. Allerdings nicht in dem Sinne, dass dieser darin aufscheine, aus ihnen ablesbar wäre. Vielmehr können sie als »Spuren« beschrieben werden, als Stellvertreterinnen des Lehrinhaltes, die vorläufig seinen Platz im Diskurs zwischen Lehrenden und Lernenden einnehmen. Einen zunächst fiktiven Diskurs zu führen kann daher nicht bedeuten, dass in einer Lehrveranstaltung ein Gegenstand von außen in die Selbst- und Weltrelationen der Studierenden eingefügt wird, der zuvor nicht vorhanden war. Der Gedanke, Medien mit Ricœur als

---

Gruppendiskussion an, in der eine Lehrende von ihrem Unbehagen berichtet, wenn Studierende ihre Vorlesungen im Fitnessstudio nachhören: *Ich selber hab ja mal ne ganze Vorlesungsreihe mit nem Video aufgenommen und dann haben mir die Studenten hinterher erzählt, sie hätten das im Fitnessstudio aufm Laufband gehört. Da war ich ein bisschen peinlich berührt …« (Gruppendiskussion Organisation 2)*

18 Wir berühren an dieser Stelle schon den lacanianischen Diskurs, der weiter unten noch zu konkretisieren ist, wenn wir ein Konzept einführen, das einem Bildungsprozess die Struktur der Stellvertretung unterstellt und zwar in jenem Modus, in dem ein Signifikant – z.B. ein Erklärvideo – stellvertretend die Position eines Signifikats bzw. einer Bedeutung – z.B. eines theoretischen Konzepts – übernimmt und der Bildungsprozess nun darin besteht, zwischen dem Signifikanten und den Selbst- und Weltrelationen des (Studierenden-)Subjekts zu vermitteln, wir den Signifikanten damit als Stellvertreter des Subjekts konzipieren. Als Stellvertreter in zwei Richtungen: als Stellvertreter der Vermittlungsfunktion der Lehrperson gegenüber den Studierenden und als vorläufiger Platzhalter für die durch den Lehrinhalt noch herzustellende neue Selbst- und Weltrelationierung.

Spuren resp. als Stellvertreterinnen für Lehrinhalte zu konzipieren, versucht Bildungsprozesse zunächst als mimetische Suchbewegungen nach einer vorläufigen Verortung des Lehrinhaltes in den Selbst- und Weltrelationen der Studierenden zu skizzieren. So tritt in einer ersten Stufe bereits die Lehrperson in eine mimetische, da präfigurierende Beziehung zu dem jeweiligen Gegenstand, indem sie sich diesem entlang ihrer subjektiven Selbst- und Welt-Relationierung – ihrem Vorverständnis – nähert (Mimesis I) und ihn in eine Form zu bringen versucht, die dem jeweiligen Lehr- und Lerndesign (Vorlesung, Seminar, Labor usf.) angemessen erscheint, also den Gegenstand konfiguriert (Mimesis II) (vgl. Ricœur 1987_2005: 221). Dieses In-Form-Bringen des Gegenstands, im Sinne eines Anschmiegens an seine möglichen Bedeutungseffekte[19] für die Studierenden, kann als ein Neuinterpretieren des Gegenstands beschrieben werden, als Refiguration, welche zwischen der Interpretation – basierend auf der je konkreten Selbst- und Weltrelation der Lehrperson – und der Lebenspraxis der Studierenden zu vermitteln und sich schließlich darin zu bewähren sucht (Mimesis III). Diese Vermittlungspraxis kann auch als »Paraphrasierung« (Lacour 2009: 116) skizziert werden, als Versuch, »innerhalb der gleichen Sprache ›das Gleiche anders zu sagen‹ (definieren, erklären, neu formulieren usw.)« (ebd.) Wir begegnen in Ricœurs theoretischer Annäherung an die Mimesis seinem Versuch, den Prozess der Vermittlung zu beschreiben, die Mittel, die sich z.B. Lehrende aneignen können, um anderen von ihrer Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu berichten, der »metaphorische[n] Angleichung« (Ricœur 1984_2005: 198) an einen Gegenstand, wenn sie versuchen, uns dem *Wie* eines Lehrinhalts im Verhältnis zu den Selbst- und Weltrelationen der Studierenden zu nähern.

Ricœurs Konzept der dreifachen Mimesis versteht sich als Beschreibung der transformatorischen Möglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten liegen und des darin verorteten Prozesses der Identitätsreflexion als Folge der Irritation der subjektiven Perspektive durch Begegnung und – narrativer Vermittlung – mit anderen Lebenspraxen und der darin möglichen Eröffnung neuer (Handlungs-)Optionen (vgl. Ricœur 1983_2007). Auch wenn sich Oevermanns und Ricœurs Argumentationen in ihrer (erkenntnis-)theoretischen Herleitung in unterschiedlichen – widerstreitenden – Theorietraditionen verorten, überschneiden sie sich in ihrem Bezug auf die

---

19 Oder mit Claude Lévi-Strauss als »Bündel von Relationen«: »nur in Form von Kombinationen solcher Bündel [erlangen die konstitutiven Einheiten] eine Bedeutungsfunktion« (Lévi-Strauss 1967 in Ricœur 1970: 93).

platonische und aristotelische Auseinandersetzung um das Konzept der Mimesis, ebenso wie in ihren psychoanalytischen und (post-)strukturalistischen Theoriebezügen, wodurch sich Ricœurs Idee anschlussfähig an Oevermanns Konzept des Lebenspraxis konstituierenden Prozesses der Krisenbewältigung zeigt (vgl. Oevermann 2001a: 299–313).

Das Konzept der Mimesis ist deutlich anschlussfähig an Fragen digitaler Hochschulbildung. Auch aus der Perspektive einer pädagogischen Anthropologie, wie sie z.B. Christoph Wulf und Jörg Zirfas vertreten, lässt sich der Mimesis-Begriff für Bildungskontexte als Anschmiegen, als »Anähnlichung« (Wulf 2014: 252) an einen Gegenstand übersetzen und fokussiert damit eine zentrale phylogenetische Fähigkeit: Die Herstellung von etwas Neuem, durch Verschränkung der subjektiven Innerlichkeit und der natürlichen und sozialen äußeren Umwelt, z.B. durch Orientierung an anderen Lebewesen, an Dingen oder der Natur usf. Bezogen auf die Hochschule erzeugt das Anschmiegen an eine Handlung, z.B. das Abschreiben eines Tafelanschriebs durch Studierende, »gleichzeitig Ähnlichkeit und Differenz« (ebd.) Dabei geht die Körperhaltung, die Argumentation, das Wissen der Lehrperson nie gänzlich auf die Studierenden über. Vielmehr schaffen diese in mimetischen Prozessen kognitive, psychische und sinnliche (auditive, visuelle, taktile, olfaktorische, gustatorische) Übergänge zwischen dem – formalisierten und informellen – Inhalt der Lehrveranstaltung und ihrer Lebenspraxis. Die Auseinandersetzung mit dem so angeeigneten praktischen Wissen führt von Situation zu Situation zu einer weiteren Annäherung von innerer und äußerer Welt.

Mit Jacques Lacan gesprochen, haben wir es hier mit einer Suchbewegung im *Bedeutungshof* eines Begriffs oder Gegenstands zu tun, die dazu dient, das innere Bild der Welt mit den Imaginationen und Symbolisierungen Anderer abzugleichen und dies produktiv und kreativ in das eigene Bild einzuweben. »Äußere und innere Welt gleichen sich kontinuierlich an und werden nur in der Wechselbeziehung erfahrbar.« (Wulf 2014: 253) So wird, durch die Anlehnung an aufgenommenes praktisches Wissen, die konkret gegebene, symbolisch interpretierte und codierte Welt erneut interpretiert und diese damit aus der Perspektive der vorgängigen Situation heraus neu gedeutet. Dieses praktische Wissen bleibt jedoch vorbewusst, der Vernunft unzugänglich, solange es keiner kritischen Prüfung unterzogen wird. »Praktisches Wissen ist kein reflexives, seiner selbst bewusstes Wissen.« (ebd.: 253) Anlässe für solche Prüfungen stellen Konflikte und Krisen dar, in denen die Anwendung praktischen Wissens begründungspflichtig wird bzw. keine adäquate Krisenlösung verspricht.

Diese Idee kann an folgendem bekannten Beispiel konkretisiert werden:

> »Und das, was ich heute intuitiv in ner Vorlesung halte, ist nicht reproduzierbar, das fällt mir nächstes Mal nicht ein, und bis die Vorlesung zu Ende ist, hab ichs auch schon vergessen, was besonders gut angekommen ist und was nicht. Und deshalb, hab ich mir gedacht, will ich ganz bewusst in meinen Vorlesungen eben bestimmte Passagen vorab auf Video vorbereiten, und dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten, wie sie drauf reagieren und kann dann eben Elemente austauschen, wenn ich seh, das ist nicht so gut angekommen, das ist besser ausgekommen. Kann ich den einen Teil austauschen und wieder reinnehmen, was anderes reinnehmen dafür, und dadurch mach ichs eben reproduzierbar.« (Gruppendiskussion Lehrende)

In dieser schon aus mehreren Perspektiven betrachteten Sequenz wird der bisher theoretisch beschriebene Prozess am empirischen Material deutlich. Darin berichtet ein Lehrender von seiner Idee, die Vorbereitung seiner Lehrveranstaltungen zu filmen und daraus Einspieler zu produzieren. Diese würde er in seinen Veranstaltungen über einen Beamer abspielen und die Reaktionen der Studierenden beobachten, um unter verschiedenen Beispielen diejenigen auszuwählen, die zufriedenstellende Reaktionen bei den Studierenden hervorgerufen haben. Zunächst wird an dieser Sequenz die Entlastungsfigur deutlich, *»dann hab ich selber auch die Zeit, viel besser die Leute zu beobachten«*, die in der Unterbrechung durch den Videoeinsatz einen Möglichkeitsraum eröffnen kann. In dem Video präsentiert er seine subjektive Konfiguration des Lehrinhalts in Form von Metaphern, Beispielen zur Veranschaulichung des Lehrinhalts. Inwiefern diese Beispiele Bedeutungseffekte hervorbringen, sich im Lehralltag bewähren, möchte er zunächst handlungsdruckentlastet beobachten und jene Videos wiederverwenden, in Routinen überführen, die sich in den Veranstaltungen bewährt haben (Refiguration).

Bis hierher konnte im Text die Spannung zwischen Delegation und Mimesis, die Digitaler Hochschulbildung eingeschrieben zu sein scheint, deutlich gemacht werden und auf die sich eröffnenden Möglichkeiten bei einer Reflexion der Wissensbestände hingewiesen werden. Doch wie kann dies in einer Lehrsituation konkret ermöglicht werden? Die Eröffnung neuer (Handlungs-)Optionen diskutiert Ricœur an der Figur der Metapher, die nicht auf dem bloßen Tausch eines Wortes durch ein anderes beruht. Ricœur verweist auf die dialektische Verwobenheit von Erklären und Verstehen, die in der Metapher zum Ausdruck käme und die gerade im Verstehen bzw. in der Interpretation neue Aspekte der Wirklichkeit zutage fördern könne (vgl. Ricœur

1972_2005). Daher wird im Folgenden die Idee der Metapher als Leitkonzept des bildungsermöglichenden Einsatzes von dLLs vorgeschlagen.

Bildungsprozesse als Eröffnung von Möglichkeitsräumen – dLLs als Metapher

Im Anschluss an Ricœurs Mimesiskonzeption und seinem Vorschlag der Metapher eröffnet sich nun also eine weitere theoretische Überschneidung, die im Konzept der Interpassivität, das Robert Pfaller u.a. entlang der strukturalen Theorie Jacques Lacans entwickelt, theoretisch bereits eingelagert ist. In seiner Auseinandersetzung mit dem Gegensatz zwischen *Metonymie* und *Metapher* schreibt Lacan der Metapher[20] einen »schöpferische[n] Funke[n]« (Lacan 1966_2016: 599)[21] zu. Was ist darunter zu verstehen? Entsprechend Lacans strukturaler Theorie lässt sich die Konstitution – sozialer – Wirklichkeit als sprachlich hergestellt beschreiben – also als Auffädelung diverser, vorläufige Bedeutung erzeugender Zeichen, die einer Dynamik des Fließens ausgesetzt sind und somit zur Emergenz immer wieder neuer Bedeutungskonstruktionen bzw. Bedeutungswirkungen (Lacan 1966_2016: 610) beitragen. Lacan spricht von einer *Signifikantenkette*. In diesem Sinne funktioniert auch die Metapher, indem ein Signifikant für einen anderen eingesetzt wird. Lacan greift hierfür auf Sigmund Freuds Konzept der Verdichtung zurück, um den Effekt der Metapher genauer zu fassen. Unter dem Begriff der Metonymie wird die Ersetzung eines Wortes durch ein anderes, sinnbenachbartes gefasst; z.B. wenn die Aussage »ich trinke einen Wein« in »ich trinke ein Glas« abgewandelt wird oder in einem Western statt von einem »Colt« von einem »Eisen« gesprochen wird. In diesem Beispiel stehen die neu eingesetzten Wörter in einer Beziehung zueinander, die Flüssigkeit (Wein) zum Behälter (Glas) und die Waffe (Colt) zum Material (Eisen). Während die Wörter (Signifikanten)

---

20 Ebenfalls überschneiden sich hier die Konzepte der Metapher und der Interpassivität, wenn Robert Pfaller von »interpassiven Prothesen« (Pfaller 2000: 6) spricht, die den Prozess der Delegation erst ermöglichen, z.B. der Video- oder Festplattenrekorder, der Filme aufzeichnet, der Fotokopierer usf.

21 Über das Verhältnis von Metapher und der Entstehung des Neuen in der Dichtung schreibt Ricœur: »Warum sollten wir neue Bedeutungen aus unsrer Sprache beziehen, wenn wir nichts Neues zu sagen, keine neue Welt zu projizieren hätten?« (Ricœur 1972_2005: 133).

ersetzt werden, bleibt die Bedeutung (Signifikat) unverändert, sie wird lediglich verschoben. Anders verhält es sich bei der Metapher. Diese basiert auf der *Ähnlichkeitsrelation* der verwendeten Signifikanten. Wenn z.B. über eine Person, die psychisch belastende Ereignisse ohne langfristige Einschränkungen ihrer Handlungsautonomie bewältigt hat, ausgesagt wird, sie sei »stark wie eine Löwin«, lässt sich die konstruierte Bedeutung nur verstehen, wenn die Aussage zugleich als Aufforderung der Sinnrekonstruktion gedeutet wird. Übertragen auf die Hochschulwelt könnte man sagen, dass es sich um Metaphern handelt, wenn dLLs zur Veranschaulichung und um Metonymie, wenn dLLs zur Ersetzung von Lehre genutzt werden. Dabei wird deutlich, dass die Metapher paradigmatisch funktioniert, dass die verwendeten Signifikanten durch ihre Ähnlichkeit einen Bedeutungshof eröffnen, in dem noch nicht miteinander relationierte Signifikanten zueinander in Beziehung gesetzt, verdichtet werden. Hierbei werden die übrigen im Bedeutungshof liegenden Begriffe auf ihre Relevanz für die Bedeutungswirkung des Satzes geprüft. Lacan verwendet hierfür den Begriff der Verdichtung, in der Sinn – das Neue – aus einer neu herzustellenden Relation vorhandener, disparater Teile emergiert (vgl. Lacan 1956_1997, 1966_2016).

Wir schlagen vor, diesen Prozess mit dem Begriff des *Möglichkeitsraums* zusammenzubringen, also Bildungsprozesse als Verdichtung, als Eröffnung von Bedeutungshöfen in einem Möglichkeitsraum zu skizzieren, in welchem ein Subjekt zwischen den bereits vorhandenen Selbst- und Weltrelationen vermittelt und Bedeutungshöfe eröffnet und erweitert. Darin baut es vorhandene Konzepte zu komplexeren aus oder transformiert diese, führt sie auf eine neue Ebene, indem es points of no return hinter sich lässt, z.B. durch Akademisierung, politischer Kollektivierung, Zeugung von Kindern usf. Wenn wir uns die Biographien der Studierenden als individuierte Gebilde vergegenwärtigen, als einmalige – und auch vorläufige – Relation von Selbst und Welt, Besonderem und Allgemeinem, also als Handlungs- und Orientierungswissen basierend auf individuellen Erfahrungen, konkreten Informationen und subjektiven Deutungen denken, dürfte ein Bezug zu einer Information (z.B. Lehrinhalte im Studium), der individuell hergestellt werden soll, für jede*n Studierende*n an einem unterschiedlichen Punkt in diesem Möglichkeitsraum zu verorten sein.[22] Dabei lassen sich Möglichkeitsräume als »intermediäre Räume« (Soldt

22 An dieser Stelle ersparen wir uns die fast schon obligatorische neurobiologische Beschreibung dieses Prozesses und verweisen, dem theoretischen Paradigma des Forschungsprojekts entsprechend, an Luc Ciompis Theorie der Affektlogik, welche diver-

2008: 45) im Sinne Donald Winnicotts verstehen, in denen ästhetische Erfahrungen Übergänge zwischen ›innerer und äußerer Welt‹ schaffen. Im Zentrum stehen dabei Übergangsobjekte, die als Medien der Vermittlung »zwischen innerer und äußerer Realität« (ebd.: 46) dienen. Laut Winnicott basiert die Fähigkeit, sich in einer symbolisch vermittelten Wirklichkeit zu bewegen, auf primären Erfahrungen mit Übergangsobjekten und der Herstellung von Möglichkeitsräumen. (vgl. Winnicott 1967 in Soldt 2008: 47) Mit Sigmund Freud lassen sich diese als »Anlehnungsverhältnis zur Wirklichkeit« (Soldt 2008: 42), als Versetzen der Dinge »in eine neue, […] gefällige Ordnung« (ebd.) beschreiben.

Wir wollen diesen Prozess der Verortung als Bildungsprozess deutlich machen, also die konkrete Platzierung und Verknüpfung von Wissensbeständen in der Biographie als Auseinandersetzung der Studierenden mit jenen Wissensbeständen und berühren hier das oben ausgeführte Aufeinander-verwiesen-Sein von Lernen und Bildung. An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass in Bildungsprozessen Lernen und Bildung zusammengedacht werden. Bildung vollzieht sich mitunter, indem Gelerntes vermittelt wird und neue Relationen zwischen Selbst und Welt gezogen werden, dieses Selbst- und Weltverhältnis transformiert wird (vgl. Oevermann 2009). Ein Möglichkeitsraum – im Sinne einer Lebenspraxis – wird transformiert, indem eine neue Relation eingezogen wird, die das Verhältnis von Selbst und Welt neu ausrichtet, refiguriert und damit in ein aktualisiertes Verhältnis zu den darin eingelagerten (personalen, sozialen, materialen) Möglichkeiten gestellt wird.[23] Vielleicht kann das private Bücher- oder CD-Regal hierfür als Beispiel dienen, sofern diese systematisch geordnet sind, z.B. alphabetisch, nach Genres, nach Autor*innen, nach Farbe des Covers usf. Wenn ich mir ein neues Buch oder eine

---

se Anschlussmöglichkeiten an die hier entwickelte Denkbewegung offeriert, die es jedoch an anderer Stelle noch konkreter auszuarbeiten gilt (vgl. Ciompi 1997).

23 Umgekehrt liegt darin auch der Hinweis, dass eine Reduktion auf Lernprozesse – z.B. Lernmanagement-Apps, die sich auf die Frequenz der Wiederholungen einer Übung oder auf die Terminierung der Lerneinheiten beschränken – die Autonomie der beteiligten Subjekte nicht in den Blick bekommt. »Bildungsprozesse, darauf verweist schon der Bildungsbegriff von Humboldts, eröffnen sich immer unter der Bedingung und in der Logik der Bewältigung von Krisen, wohingegen Lernprozesse eine Angelegenheit der Routine, des routinisierten Einübens sind, wie beim Lernen von Vokabeln, beim Auswendig-Lernen von Texten, beim Aneignen kodifizierten Wissens. […] Dass Bildungsprozesse immer auch Lernprozesse einschließen und ohne diese nicht denkbar sind, liegt auf der Hand.« (Oevermann 2009: 36)

CD kaufe, kann ich diese nur insofern ohne Probleme in die bestehende Ordnungslogik integrieren, solange ich genügend Platz zur Verfügung habe und der Neuerwerb die bestehende Systematik nicht in Frage stellt. Sollte mein Bücherregal z.B. nach Genres sortiert sein, bringt spätestens eine Publikation, die sich der eindeutigen Genre-Zuordnung entzieht, die bisherige Systematik in eine Krise. Der Versuch der Relationierung zwischen dem Neuerwerb und dem Bestand könnte von der Einführung einer neuen Ordnungskategorie bis zur Neusystematisierung der ganzen Sammlung reichen.

Beispielhaft kann dies auch an dem digital unterstützten Lehrformat *Inverted Classroom* veranschaulicht werden (vgl. e-teaching.org: 2019). Dabei handelt es sich um die Idee der Verlagerung der Funktion des Klassenraums, wobei die Aneignung der Lerninhalte durch die Studierenden zu Hause, z.B. mit Videos, stattfindet und die Anwendung in der Gruppe mit der Lehrperson in der Hochschule geschieht. Inverted Classroom kann selbstverständlich auch ohne digitale Medien durchgeführt werden, wird aber im Zuge der Möglichkeit von Videoaufzeichnungen vermehrt in Blended Learning-Formaten (vgl. e-teaching.org: 2017) eingesetzt, indem ein Teil des Inhalts außerhalb der Hochschule per Video angeeignet wird und die Anwendung bzw. Erprobung in der Hochschule stattfindet. Das Format kann von Studierenden und Lehrenden so genutzt werden, dass es auf verschiedenen Ebenen Bildungsprozesse ermöglicht:

- Durch die Ausgangssituation, welche die Aneignung des Inhalts zeitlich der Lehrveranstaltung voranstellt, rekurriert das Lehrformat auf mimetische Prozesse, indem die Lehrveranstaltung als Situation konstruiert wird, in der Mimesis als Hervorbringung des Inhalts in einer neuen Situation stattfinden kann. Somit kann das Angeeignete auf seinen Orientierungsgehalt geprüft werden und sich als praktisches Wissen bewähren.
- Indem die Lehrveranstaltung auf den zu Hause vorbereiteten Inhalt Bezug nimmt, stellt sie damit die Frage nach anderen Anknüpfungsstellen, nach metaphorischen Bezügen zum jeweils relevanten Inhalt, die durch die Bearbeitung in der Lehrveranstaltung erweitert werden können.
- In der wiederholten Hervorbringung und Anwendung der angeeigneten Wissensbestände werden diese – zunächst nur verinnerlichten – Figuren mit der äußeren Welt konfrontiert und damit zugleich auf ihre Grenzen angefragt: zum einen auf die Grenzen der Anwendbarkeit, zum anderen aber auch auf ihre Grenzregionen und ihre Position in Bedeutungshöfen zu anderen relevanten Dimensionen von Welt. (Auf einer anderen Ebene,

das war auch ein interessantes Ergebnis der Rekonstruktion, wird in Lehrformaten diesen Typus das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in einer anderen Form der Interaktion verhandelbar, da es das Lehrdesign des sog. Frontalunterrichts auflöst und beide Akteure zwingt, rollenförmige und diffuse Anteile der Sozialbeziehung neu zu verhandeln und für sich einen passenden und einen dem Lehren und Lernen unter den je konkreten Bedingungen angemesseneren Modus zu finden.)

Der Gedanke des Herstellens eines Zusammenhangs zwischen neuen Inhalten und biographisch bereits erlerntem Wissen, findet sich bei Ricœur im Begriff der Aneignung, mit welchem er das dialektische Zugleich der Sinn- und Subjektkonstitution zu beschreiben versucht. Hier überschneiden sich Erklären und Interpretieren bzw. Verstehen im Nichtabgeschlossenen des Diskurses, der in der sozialen Genese kultureller Erzeugnisse liegt, nämlich ihrem Verwiesensein auf andere Subjekte; z.B. auf die Leser*innen eines literarischen Textes.

> »Unter Aneignung verstehe ich, daß die Interpretation eines Textes sich in der Selbstdeutung eines Subjekts vollendet, das sich von da an besser versteht, anders oder überhaupt erst zu verstehen beginnt. […] Einerseits durchläuft das Selbstverständnis den Umweg über das Verständnis der Zeichen der Kultur, in denen sich das Selbst kundtut und bildet, andererseits ist das Verständnis des Textes kein Selbstzweck, es vermittelt seine Beziehung zu einem Subjekt, das nicht im Kurzschluß einer unmittelbaren Reflexion den Sinn seines eigenen Lebens findet. Daher muß man mit gleichem Nachdruck sagen, daß die Reflexion ohne die Vermittlung der Zeichen und Werke nichts ist und daß die Erklärung nichts ist, wenn sie sich nicht als vermittelnde Instanz in den Prozeß des Selbstverständnisses eingliedert. Kurz und gut, in der hermeneutischen Reflexion – oder der reflexiven Hermeneutik – finden die Konstitution des *Selbst* und die des *Sinnes* gleichzeitig statt (Hervorhebung im Original).«[24] (Ricœur 1970: 99)

24 Hier entfernt sich Ricœur aber auch von jenem Standpunkt des Nicht-Identischen, den wir weiter oben im Anschluss an Adorno und Koller ausgearbeitet haben, wenn er den beschriebenen Aneignungsprozessen die Möglichkeit zuspricht, »gegenwärtig und ähnlich [zu machen, Anm. d. Verf.], was wirklich bedeutet, eigen zu machen, was zunächst fremd (Hervorhebung im Original) war« (Ricœur 1970: 100) und damit meint, einen »Sieg über die kulturelle Distanz, [qua] Verschmelzung der Textinterpretation mit der Selbstinterpretation« (ebd.) erringen zu können.

Wie lässt sich das verstehen? Hierfür sei noch einmal auf Lacans Lesart der strukturalen Linguistik Ferdinand de Sausurres verwiesen. Sausurre konzipiert Sprache (langue) als geschlossenes System von Zeichen – im Gegensatz zu deren Aktualisierung im Sprechen (parole) –, in dem die Zeichen (Signifikant) nicht die Repräsentanten der Objekte sind, vielmehr repräsentieren sie das Bezeichnete (Signifikat) in der Abgrenzung von anderen Zeichen. »Die Eigenschaft des Zeichens liegt also darin, etwas zu sein, was die anderen nicht sind.« (Pagel 2019: 40) Für Saussure konstituiert sich das geschlossene System der Sprache gerade durch diese Repräsentation – indem jeweils ein Zeichen mit einer Bedeutung verknüpft wird, also ein differenzielles Verhältnis zu anderen Zeichen hergestellt wird und damit feste Relationen zwischen Dingen, Zeichen und Bedeutungen eingezogen werden. So erhält z.B. das Zeichen »Tonne« seinen Bildwert dadurch, dass es nicht »Sonne« oder »Tanne« bezeichnet. Die Verbindung zwischen Signifikant und Signifikat ist jedoch willkürlich. Lacan weicht nun von Sausurres Konzeption ab und betont den *Vorrang des Signifikanten*. Damit konzipiert er Sprache als offenes und dynamisches Sinn konstruierendes – nicht Sinn repräsentierendes – Relationssystem, durch die Betonung der *Verweisungsfunktion der Signifikanten*. Diese sind nicht mehr wie bei Saussure fest mit einem Signifikat verknüpft, sondern verweisen in einer Signifikantenkette auf einen anderen Signifikanten, der seinerseits wieder auf einen Signifikanten verweist usf. Bedeutung entsteht als Resultat dieser Verweisungskette; das Signifikat gleitet unter den Signifikanten. In Lacans Konzeption der Sinn konstituierenden Funktion der Sprache als Signifikantenkette scheint eine Ähnlichkeit zu den rekonstruierten Orientierungen auf. So wie die Sprache auf der Relation von Signifikanten beruht, die ihren Bildwert erst aus der Relationierung beziehen, also von sich aus nicht mit dem Bedeuteten identisch sind, stehen auch die verwendeten dLLs nur stellvertretend für den jeweiligen Lehrinhalt. Erst die – durch die Lehrperson herzustellende – Relation zu anderen relevanten angrenzenden Themen in der Lebenspraxis, die durch die dLLs stellvertretend eröffnet werden, kann der Inhalt zugänglich und mit bestehenden Selbst- und Weltrelationen vermittelt werden. Wir können daher nicht davon ausgehen, dass ein dLL für einen zu vermittelnden Inhalt besser oder schlechter geeignet wäre als andere.

An dieser Sequenz einer Gruppendiskussion lässt sich das veranschaulichen. Darin konstruiert ein Student die Möglichkeit der Projektion einer Fragestellung durch einen Chip in seinem Arm, in diesem Fall eines Programmiercodes, an eine Wand des Hochschulflurs, in dem er zufällig auf eine Lehrperson oder eine*n andere*n Studierende*n trifft.

> »Also, ich hab so die konkrete Vorstellung der Barrierefreiheit, damit meine ich so Sachen wie, das klingt jetzt ein bisschen krass, aber zum Beispiel, ich gehe davon aus, dass wir irgendwann einen Chip im Arm haben werden, für alles Mögliche, und dass sich der dann natürlich auch auf die Hochschule auswirkt. Und was jetzt zum Beispiel in meinem speziellen Studiengang … der Fall sein könnte, wäre, dass ich zum Beispiel Probleme mit meinem Programmiercode habe und zufällig jemand auf dem Gang sehe, der mir dabei helfen kann und quasi nur noch schnipse und an der Wand entsteht der Programmiercode und er kann mir direkt da helfen. Sowas in der Art, also quasi von überall jederzeit Zugriff auf alles zu haben, was ich brauche.« (Gruppendiskussion Studierende 3)

Anstatt der Idee einer digitalen Lösung seines Programmiercodeproblems – z.B. durch eine App[25] –, konstruiert der Studierende in der Gruppendiskussion eine Szene, in der ein dLL als vermittelndes Element fungiert. Zum einen delegiert er die Darstellung der Krise an das Medium und entledigt sich damit des Problems der Verbalisierung seiner Krise (siehe weiter oben). Er versucht den Schritt der Präfiguration zu umgehen bzw. an den Chip zu delegieren. Sofern es sich bei dem Programmiercode nicht um eine Aufgabe aus einem Lehrbuch handelt, die Projektion also lediglich eine Kopie der gestellten Aufgabe darstellt, unterstellt der Studierende dem Chip die Fähigkeit, um die Projektion in diesem Beispiel zu leisten, seine Selbst- und Weltrelationen bzw. die Konstellation der Wissensbestände, die er zur Problemlösung bisher herangezogen hat, zu visualisieren.

Darüber hinaus wird an diesem Beispiel deutlich, dass wir es im Fall der Chip-Projektion mit einer digitalen Brücke zu tun haben, die zugleich einen Verbleib am »Nicht-Ort« (Ricœur 1970: 90) des Textes ermöglicht, also durch die Verbildlichung des Gegenstands letztlich einer Tautologie aufsitzt und den Gegenstand schlicht reproduziert. Andererseits scheint in der beschriebenen Projektion die Möglichkeit auf, den Gegenstand zu lesen, also in eine mimetische Beziehung, in einen Diskurs einzutreten, indem die Projektion zur gemeinsamen Interpretation auffordert, also den Versuch wagt, »den Text im Sprechen zum Abschluß [zu] bringen, indem wir ihn für die lebendige Kommunikation wiederherstellen. Dann interpretieren wir ihn.« (Ebd.) Den projizierten Gegenstand zu lesen, »einen neuen Diskurs mit dem Diskurs des Tex-

---

25 In einer Folge der Fernsehserie »The Big Bang Theory« wird diese Idee entwickelt. (vgl. fernsehserien.de)

tes zu verbinden« (ebd.: 98) – in diesem Fall also mit dem Diskurs, in dem der jeweilige Programmiercode eingebettet ist (vgl. ebd.: 91).

In dieser zweiten Option liegt gerade das mimetische Potential Digitaler Hochschulbildung: In der Ermöglichung der Ablösung des Signifikanten vom Signifikat, also der Ablösung des Problems mit dem Programmiercode aus der jeweiligen Veranstaltung, dem Arbeitsplatz des Studierenden usf. Dadurch wird ein Umweg möglich, den wir mit Lacans Figur der Metapher in Verbindung bringen können und der sich letztlich anschlussfähig an das Konzept der Mimesis zeigt. Indem die Krise mit dem Programmiercode vom Sprechen bzw. Zeigen gelöst wird, ihre Versprachlichung an die dLLs delegiert wird, eröffnen diese die Möglichkeit der Interpretation. Während im Sprechen (im Dialog) der Diskurs »in der Realität der Umstände« (Ricœur 1970: 82), in der Welt bzw. der Wirklichkeit, verankert bleibt, in der Sprecher*innen verortet sind, diese in den Diskurs mit einbezieht – »Denn worüber spräche man, wenn man nicht über die Welt spräche?« (ebd.: 83) –, erzeugt das Eintreten in einen Text, das Lesen, eine »Quasi-Welt der Texte« (ebd.: 84). In diesem Umweg, in dem die Beziehung zwischen Krise und Gegenstand, Signifikant und Signifikat, Problem und Programmiercode aufgetrennt wird und in eine »Quasi-Welt der Texte« (ebd.) verlagert wird, eröffnet diese Verlagerung einen handlungsdruckentlasteten Raum, in dem – mit Oevermann gesprochen – die Entscheidungskrise in eine Krise durch Muße überführt werden kann. Indem die Krise vorläufig von einem konkreten Problem zu einer Relation umformuliert wird, kann sie hinsichtlich ihrer immanenten Logik rekonstruiert bzw. interpretiert werden. Die Metapher, als welche dLLs dienen können, übernimmt vorläufig den Platz der neuen Selbst- und Weltrelation. Sie kann skizziert werden als die Verortung der vorweggenommenen Bewährung – die Lösung des Programmiercodeproblems, die an ihrer Projektion erarbeitet wird. In diesem künstlich entworfenen – digitalen – Möglichkeitsraum, in welchem die Vielfalt der Anschlussmöglichkeiten rekonstruiert und die Folgen möglicher Entscheidungen antizipiert werden können, lassen sich Bildungsprozesse in Muße hervorbringen. Die Metapher dient lediglich als Bezugspunkt, um den herum der Möglichkeitsraum konstruiert werden kann.

An einem weiteren Beispiel aus einer Gruppendiskussion soll diese Skizze veranschaulicht werden:

> »Aber das ist für mich irgendwie auch so was Wichtiges, dass auch Studierende einfach auch selber was produzieren, dass es nicht nur darum geht, Text zu generieren, sondern dass sie die Wirklichkeit auch mit anderen äh

> digitalen Lehr-Lern-Elementen festhalten können, eigene Videos erstellen, Aufnahmen machen. Einfach das alles ein bisschen hand- ja handhabbarer zu machen und für sich selber einfach n anderen Bezug zur Realität herstellen. Weil, letzten Endes, ich hab das als Studentin, und das ist echt schon sehr sehr, also auch ne lange Zeit her, da haben wir angefangen, auch Videos zu erstellen, wirklich noch mit der Kamera und so weiter. Das sind die Momente, wo ich meinen größten Lernerfolg hatte, an die ich mich auch oft noch dran erinnern kann, was da passiert ist und weil's trotzdem auch mit Emotionen verbunden ist. Und das finde ich einfach wichtige Ankerstellen auch fürs Lernen, dass man auch was herstellt. Weil man da einfach noch mal anders da zurückgreifen kann und Dinge einfach noch mal mehr durchdenken kann. Ja, also das ist so dieser Aspekt, den ich total toll finde«. (Gruppendiskussion Lehrende)

Hier setzt die Lehrende die Herstellung von eigenen Videos durch Studierende genau dafür ein, diesen Möglichkeitsraum durch die Konstruktion einer Quasi-Welt, dem digitalen Raum des Videos, der eine Verdoppelung des realen Raums ist, zu eröffnen – die Welt also über einen Umweg zu lesen und gerade dadurch, jedoch in Muße (handlungsdruckentlastet), Bildungsprozesse im Sinne einer Neu-Relationierung – »einfach n anderen Bezug zur Realität« (ebd.) – zu ermöglichen.[26]

Entlang der Forschungsergebnisse haben wir bis hierhin einen Bildungsbegriff zu entwickeln versucht, der die Zukunftsoffenheit krisenhafter Momente des Studiums als Irritation der bisherigen Wissensbestände in den Blick zu nehmen versucht und an ihnen Anschlussstellen neue Relationierungen von Selbst und Welt herausarbeitet. Der Bewährungsvorbehalt – im Sinne der Nichtstillstellbarkeit der Bewährungsdynamik –, das mögliche Scheitern der neuen Relationierung hat sich dabei als deutlicher Hinweis auf die subjektive, biographische Relevanz der Bearbeitung als bedeutsam herausgestellt. Bildungsprozesse in diesem Sinne verschränken Krise und Routine in einem Prozess der Annäherung und Anähnlichung an Bewährung versprechende Krisenbearbeitungen im biographischen Möglichkeitsraum der Subjekte. Verstehen wir Krisen, wie wir es bis hierhin herausgearbeitet haben, als ein zentrales Moment von Bildungsprozessen an Hochschulen,

26 »Dass man sich nämlich für eine neue Wahrheit nicht damit begnügen kann, ihr ihren Platz zu bereiten, geht es doch darum, unseren Platz in ihr einzunehmen. Sie verlangt, dass man seinen Platz verlässt. Man könnte nicht dahin gelangen, wenn man sich bloß daran gewöhnt.« (Lacan 1966_2016: 617)

könnte dann die Aufgabe der Lehrenden nicht darin bestehen, diese künstlich herzustellen? Wie Mandy Schiefner-Rohs in ihrem Text »Scheitern als Ziel« (2019) entlang der Darstellung einiger Ergebnisse des Forschungsprojekts FideS nahelegt, findet im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs das Krisenhafte an Lern-bzw. Bildungsprozessen einerseits zunehmend Berücksichtigung. Andererseits allerdings liegt gerade darin die Gefahr einer positivistischen Engführung der Bildungsprozessen inhärenten krisenhaften Momente. Dies wäre dann der Fall, wenn Lehr- und Lern-Arrangements Erfahrungen des Scheiterns inszenierten, um dadurch Lernerfolge zu generieren (vgl. 2019: 88). In einer solchen Vorstellung von Bildungsprozessen gehe es darum, subjektive Erfahrungen am krisenhaften der Bildung[27] zu »*operationalisieren*« (ebd.: 83, Hervorhebung im Original), wodurch gerade der Zusammenhang zwischen Subjekt und Lerninhalt verwischt, Gegenstand und Studierende objektiviert würden. Diese Bewegung der Objektivierung gründet auf einer funktionalistischen Vorstellung von Bildungsprozessen, zum Beispiel auf der Idee, (Hochschul-)Bildung habe zur Herstellung einer wissenschaftlichen »*Frustrationstoleranz*« (ebd.: 88, Hervorhebung im Original) beizutragen. In dieser Forderung kommt eine Infantilisierung der Studierenden zum Ausdruck, die zudem ›das wissenschaftliche Tagesgeschäft‹ als »Bewältigungstatsache« (Böhnisch 2012: 12) zu essentialisieren droht, die nun einmal Frustrationen bereithalte, die es geduldig zu überstehen gelte. Die Prozesshaftigkeit – und letztlich auch die enge Verwobenheit von wissenschaftlichen und biographischen Themen und Fragestellungen[28] – von Wissenschaft und Forschung gerät dabei in das periphere Blickfeld bildungstheoretischer Überlegungen. Nicht, weil sie einen blinden Fleck,

---

27 Letztlich hängt diese Krisenhaftigkeit von Bildungsprozessen mit der Krisenhaftigkeit biographischer Bildung – also Individuierung – zusammen. (vgl. Oevermann 2009)

28 An dieser Stelle sei exemplarisch nur auf eine der Arbeiten verwiesen, die sich mit dem Verhältnis von Biographie und wissenschaftlicher Themensetzung beschäftigen. Adam Phillips beschäftigt sich in »Darwins Würmer und Freuds Tod. Über den Sinn des Vergänglichen« (2007) u.a. mit Charles Darwins letzter Veröffentlichung, »Die Bildung der Ackererde durch die Thätigkeit der Würmer« (1882), in der dieser sich mit der Frage nach dem – bis dahin bestrittenen – landwirtschaftlichen Nutzen von Regenwürmern beschäftigte. Manifest geht Darwin darin naturwissenschaftlich der Frage nach dem Einfluss der Würmer auf die Beschaffenheit der Ackerböden nach. Latent, so Phillips, ermöglicht ihm diese Fragestellung jedoch auch eine Auseinandersetzung mit dem immer näher rückenden eigenen Lebensende. Darwin verstarb ein Jahr nach Fertigstellung der Arbeit.

eine anatomisch bedingte Unfähigkeit der Repräsentation dieses Gedankens darstelle. Vielmehr wird der Blick darauf durch das Insistieren der Möglichkeit, Bildung quasi unter Laborbedingungen an Hochschulen herstellen zu können, verstellt. Haben wir uns bis hierher vor allem für das Möglichkeiten eröffnende Potential digitaler Hochschulbildung interessiert, möchten wir zum Abschluss die hierin und bereits an anderen Stellen angeklungene und von allen Hochschulakteur*innen erfahrene de-autonomisierende Dimension des Einsatzes digitaler Medien an Hochschulen in den Blick nehmen. Im letzten Schritt der Theoretisierung der Ergebnisse wenden wir uns hierfür Herbert Marcuses Kritik an technologischer Rationalität zu.

Bildung und die List der Vernunft – Herbert Marcuse und das de-autonomisierende Potential technologischer Rationalität

In einem letzten Abschnitt möchten wir der hier grob skizzierten Perspektive auf Digitale Hochschulbildung die anwendungsorientierte Spitze nehmen und mit Herbert Marcuse das de-autonomisierende Potential technologischer Rationalität näher betrachten. Zugleich wird an Marcuses Gedanken, die er 1941 als zeitgenössischer Beobachter der Etablierung der Logik industrieller Technik bzw. Technologie in den USA verfasste, die dialektische Beziehung von Autonomie und Bewährung deutlich. Schließlich können die – Bildungsprozesse eröffnenden – Möglichkeiten, die wir für dLLs rekonstruiert haben, nur als Möglichkeiten verstanden werden, weil sie keine Gewissheiten sind, zugleich also auch das Risiko des Scheiterns bergen. So liegt auch im Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate die Gefahr der De-Autonomisierung ihrer Nutzer*innen, indem diese die Verantwortung der Eröffnung und Begleitung von Bildungsprozessen an digitale Tools – und damit der ihnen immanenten Logik – abgeben.

In seinem Aufsatz »Einige gesellschaftliche Folgen moderner Technologie« (1941_1979) verweist Marcuse auf die begriffliche Differenz zwischen ›Technik‹ und ›Technologie‹. Während Technik für »die technischen Apparaturen der Industrie, des Transports und der Kommunikation« (ebd.: 286) steht und nur ein Moment der Technologie darstellt, versteht er diese als gesellschaftlichen Prozess, dessen rationalisierende Logik zunehmend weitere gesellschaftliche Bereiche erfasst(e). Letztlich stellt dieser gesellschaftliche Prozess eine Zäsur in der Konzeption des Individuums dar, da sie der humanistischen und aufklärerischen Konzeption diametral entgegenstehe. (vgl. ebd.: 287)

Dieses war laut Marcuse ursprünglich konzipiert »als Subjekt bestimmter fundamentaler Normen und Werte, die keine äußere Macht antasten dürfe« (ebd.: 287). Mit Vernunft und Autonomie ausgestattet, wurde das Individuum als fähig gedacht, diese normative Orientierung in Praxis zu übersetzen, also daraus geeignete »Lebensformen« abzuleiten, die in der Spannung zwischen Subjekt und Gesellschaft stets Re-Aktualisierung und dem Individuum somit ständige Wachsamkeit und Kritik abverlangten. Traten die so autonomisierten Subjekte in ihren Werken (den Produkten ihrer Arbeit) noch in Austausch und partizipierten damit an der Bearbeitung und Beantwortung des »gesamtgesellschaftlichen Bedarfs« (ebd.: 289), veränderte der Einzug der Rationalisierung in der Industrie dies radikal. »Das Prinzip des Leistungswettbewerbs begünstigt die Betriebe mit der am höchsten mechanisierten und rationalisierten Ausrüstung. Technologische Macht führt zur Konzentration ökonomischer Macht« (ebd.: 289). So führte die Orientierung an Leistungsfähigkeit zur Überführung der »individualistische[n] Rationalität in technologische Rationalität« (ebd.: 290). Für Marcuse stellt die *technologische Rationalität* die ›herrschende Denkweise‹ der kapitalverwertenden Gesellschaft dar, welche »sogar die vielfältigen Formen des Widerstands und der Rebellion« (ebd.) überformt. »Diese Rationalität begründet Urteilsformen und begünstigt Einstellungen, die die Menschen befähigen, das Diktat des Apparats zu akzeptieren und sogar zu verinnerlichen.« (Ebd.) Letztlich führe sie dazu, »[i]ndividuelle Unterschiede in Fähigkeiten, Einsicht und Wissen« in standardisierte Formen menschlicher Eigenschaften (z.B. Humankapital, Kompetenzen usf.) zu übersetzen, »damit sie zu jeder Zeit im allgemeinen Bezugsrahmen standardisierter Leistungen koordiniert werden können.« (Ebd.) Gemäß dem Ziel der Standardisierung der Leistungsfähigkeit werden Maßstäbe an die Lebenspraxis herangetragen, die ihr äußerlich sind und auf die Einpassung in den durchrationalisierten Produktionsprozess ausgerichtet sind. Die Zwecke dieses Prozesses sind dem Individuum entzogen, die Rationalität der Produktion spricht quasi für sich. Die Freiheit des Individuums beschränkt sich laut Marcuse lediglich darauf, geeignete Mittel zur Erreichung des vorab fremdgesetzten Zwecks zu entscheiden. Das Arbeiten in einem solch durchrationalisierten Prozess erfordert eine an Tatsachen orientierte Sachlichkeit. Diese ist allerdings nicht mehr die Sachlichkeit »des Kampfs der neuzeitlichen Naturwissenschaften gegen religiöse Bevormundung« (ebd.: 292). Die Fakten, auf die sich diese Sachlichkeit stützt, sind keine Naturgesetze oder gesellschaftliche Verhältnisse, die Naturbeherrschung oder Veränderung gesellschaftlicher Realitäten ermöglichen. »Es sind viel-

mehr solche des Maschinenprozesses, der seinerseits als die Verkörperung von Rationalität und Zweckmäßigkeit erscheint.« (Ebd.)[29]

Das de-autonomisierende Potential der Technologie liegt in der Rationalität selbst, welche nicht nur den Produktionsprozess, sondern nahezu gesellschaftlichen Sphären durchdringt. Die so von Rationalität durchdrungene Welt ermöglicht (für manche gesellschaftliche Gruppen) die Einrichtung in einer bequemeren, sichereren und einigermaßen vorhersehbaren Lebenspraxis. Zugleich erscheint sie jedoch als total und, weil rational, als unveränderlich. »Die Individuen werden ihrer Individualität beraubt, aber nicht durch äußeren Zwang, sondern durch eben die Rationalität, die ihr Leben bestimmt.« (ebd.: 295) Die zweckrationale und standardisierte Einrichtung der Welt sorgt in der Tat für ein bequemeres Reisen, Einkaufen, Arbeiten

29 »Nehmen wir ein einfaches Beispiel. Jemand, der mit dem Auto nach einem entfernten Ort reist, wählt seine Reiseroute nach der Karte der Fernverkehrsstraßen. Städte, Seen und Gebirge erscheinen als Hindernisse, die umgangen werden müssen. Die Landschaft wird formiert und organisiert durch die Autobahn: was man unterwegs findet, ist Nebenprodukt oder Anhängsel der Autobahn. […] Riesige Hinweistafeln erklären ihm, wo er zu halten hat, um die Pause machen zu können, die wirklich erfrischt. Und all das dient tatsächlich seinem Vorteil, seiner Sicherheit und Bequemlichkeit; er erhält, was er braucht. Geschäft, Technik, menschliche Bedürfnisse und Natur sind verschweißt zu einem rationalen und zweckmäßigen Mechanismus. Am besten wird reisen, wer dessen Hinweisen folgt, wer seine Spontaneität dem anonymen Ratschlag unterwirft, der alles für ihn geregelt hat. Entscheidend an dieser Verhaltensweise – die alle Aktivitäten zu einer Abfolge halb-spontaner Reaktionen auf vorgegebene, technische Maßregeln verschmilzt – ist, daß sie nicht nur völlig zweckrational, sondern ebenso völlig einsichtig ist. Jeder Protest ist sinnlos, und das Individuum erschiene als komischer Kauz, das auf seiner Handlungsfreiheit beharrte. Man kann sich dem Apparat persönlich nicht entziehen, der die Welt mechanisiert und standardisiert hat. Es ist ein rationaler Apparat, der höchste Zweckmäßigkeit mit höchster Bequemlichkeit verbindet, der zeit- und energiesparend ist, der mit Verschwendung aufräumt, indem er alle Mittel dem Zweck anpaßt, Konsequenzen antizipiert und Berechenbarkeit und Sicherheit gewährleistet. Im Umgang mit der Maschine lernt der Mensch, daß die Befolgung der Anleitungen der einzige Weg ist, um die gewünschten Resultate zu erzielen. Zurechtzukommen heißt, sich dem Apparat anzupassen. Für Autonomie ist kein Platz mehr. Die individualistische Rationalität hat sich zur rationellen Befolgung des vorgegebenen Kontinuums der Mittel und Zwecke entwickelt. Dieses absorbiert die befreienden Anstrengungen des Gedankens; die vielfältigen Funktionen der Vernunft laufen in der unbedingten Aufrechterhaltung des Apparates zusammen.« (Marcuse 1941_1979: 292–293)

usf. Sich diesem Komfort zu widersetzen ist schwierig, weil dieses Widersetzen als irrational erscheint. Die Kehrseite der Rationalisierung ist jedoch die gänzliche Abgabe der Handlungsautonomie an die dem Subjekt äußerliche Logik, die Preisgabe der »befreienden Anstrengungen des Gedankens«. (ebd.: 293) »Doch der Mensch erfährt den Verlust seiner Freiheit nicht als das Werk feindlicher und fremder Kräfte; er tritt seine Freiheit ab an den Machtspruch der Vernunft selbst. (ebd.: 295)

Die technologische Rationalität überformt auf diese Weise jenen Modus einer, so Marcuse, *kritischen Rationalität*, welche sich an Autonomie und Emanzipation orientierte und z.B. in Form der Religionskritik Herrschaftsverhältnisse kritisierte. Die Folgen der Einschreibung der technologischen Rationalität in den Korpus gesellschaftlicher Verfasstheit und in die Lebenspraxis der Subjekte, gehen laut Marcuse mit dem Verlust der Unverwechselbarkeit der Subjekte einher. Diese würden – dem Versprechen auf Sicherheit vor Krisen und Beherrschbarkeit der Lebensrisiken der Industrie folgend – sich unkritisch an rational erscheinenden standardisierenden Vorgaben der Lebensführung orientieren und sich auf diese Weise zunehmend einander angleichen. (vgl. ebd.: 300) Die Durchdringung sämtlicher gesellschaftlicher Sphären durch die technologische Rationalität erzeugt, so Marcuse, einen Anpassungsdruck, den die Subjekte ihrer Selbsterhaltung willen (vgl. ebd.: 303) verinnerlichen und in ihre Persönlichkeitsstruktur übernehmen. Diese steht auch im Fokus der technologischen Rationalität, soll sie Marcuse zufolge ebenfalls in die Idee der Standardisierung eingepasst werden. Jene Anteile der Persönlichkeit, die nicht standardisierbar scheinen, werden massenkulturell adressiert und dadurch an Standards angenähert. Das individuelle Verinnerlichen jener Standards verleiht der Praxis der Anpassung den Schein von Individualität. Tracking- und Sport-Apps, soziale Netzwerke usf. sind die aktuelle Ausformung dieses von Marcuse beschriebenen Phänomens. So erscheint ein Profil in einem sozialen Netzwerk oder das Erreichen eines gesetzten Ziels in einer Tracking-App zwar als Ausdruck der je unverwechselbaren Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten usf., bleibt aber eingespannt in die standardisierte Maske der jeweiligen Website oder in das Netz aufeinander verweisender Algorithmen einer App und, darin eingewoben, in die Logik der Selbstoptimierung, Steigerung der Leistungsfähigkeit, Rationalisierung aller Lebensbereiche usf.

> »Psychologie und Individualisierung dienen dazu, stereotype Abhängigkeiten zu befestigen, denn sie geben ihrem menschlichen Objekt das Gefühl,

> sich selbst zu entfalten, indem es Funktionen erfüllt, die sein Selbst auflösen in eine Folge verlangter Aktionen und Antworten. In diesen Grenzen wird Individualität nicht nur erhalten, sondern auch gepflegt und belohnt, doch ist diese Individualität nichts anderes als die besondere Form, in der der Mensch innerhalb eines allgemeinen Grundmusters bestimmte Pflichten verinnerlicht und übernimmt, die ihm übertragen werden. Spezialisierung fixiert das herrschende Schema der Standardisierung.« (ebd.: 303–304)

Marcuses Gedanken aus dem Jahre 1941 haben an Aktualität nichts eingebüßt. Im Gegenteil: Den Leser*innen im Jahr 2023 werden die Beschreibungen automatisierter Frage-Antwort-Schemata und die funktionalisierte Herstellung von Subjektivität in Tracking- oder Selbstmanagement-Apps vertraut vorkommen, die eine möglichst individuelle Handhabung versprechen, dabei allerdings auf Algorithmen basieren, welche Individualität als berechenbare Größe bearbeiten. In dieser Logik verstärkt Individualisierung die Standardisierung. Marcuse entwickelt in seinem Text einen Gedanken, den wir mit G.W.F. Hegel – ohne seiner teleologischen Tendenz zustimmen zu müssen – auch als *List der Vernunft* beschreiben könnten (vgl. u.a. Žižek 2014). Indem Vernunft qua Technologie gesetzt wird, damit aber zugleich der Prozess des *vernünftig Werdens* umgangen wird, wird jener Autonomie generierende Teil des Prozesses der Krisenbewältigung ausgeklammert, der in der Bewährung einer Handlung liegt. Wir überspringen jenen Moment, in dem wir qua Einsicht in die Bewährung unseres Bewältigungshandelns, eine Routine in unser Repertoire autonom – indem wir der neuen Regel, die unser Handeln beeinflussen wird, zustimmen – übernehmen. Auf diese Weise wird der Vernunft Rechnung getragen; die soziale Welt wird ›vernünftig‹ eingerichtet. Allerdings wird dabei das Verhältnis von Zweck und Mittel verkehrt. Während, wie Marcuse es darstellt, die kritische Rationalität als Mittel dem Zweck einer emanzipierten Gesellschaft vorgeschaltet wurde, definiert die technologische Rationalität das Mittel – die vernünftige Einrichtung gewisser Handlungsabläufe – zum Zweck und ordnet diesem die Bedürfnisse der Subjekte unter.

Aus dieser Perspektive erscheint auch der Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate als zweischneidiges Schwert. Wie wir zu zeigen versuchten, lassen sich mit dLLs durchaus Bildungsprozesse anstoßen, die anschlussfähig an Marcuses Konzeption einer kritischen Rationalität sind. Das wurde im letzten Beispiel, dem Herstellen eigener Videos durch Studierende, deutlich (vgl. Gruppendiskussion Lehrende). Andererseits, darauf verweist uns Herbert Marcuse, ist darin bereits die Gefahr der Überformung der Bildungsprozesse

durch die technologische Rationalität enthalten, da die neue Routine auf der rationalisierenden Logik der verwendeten Technik gründet und somit in begrifflicher Opposition zur Muße und dem Zweckfreien steht.

Was können wir aus Marcuses Hinweisen für die Perspektive auf Digitale Hochschulbildung ziehen? Bildung als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse, sofern sie auf emanzipatorische Effekte zielt, ist auf Lehrende als Begleiter*innen dieser Prozesse angewiesen. Im Sinne der weiter oben entwickelten Bildungskonzeption ließe sich ihre Aufgabe in zwei Schritten skizzieren: 1. als Eröffnung von Möglichkeitsräumen, von mimetischen Suchbewegungen durch den didaktisch-methodischen Einsatz von geeigneten Medien im Sinne einer Metapher für den jeweiligen Lehrinhalt und 2. als Versprachlichung des mimetischen Prozesses, als Beschreibung des eröffneten Möglichkeitsraums und der u.U. bereits vollzogenen Transformation von Selbst- und Weltrelationen.

Fazit

Im vorliegenden Text wurde die rekonstruierte Bedeutung der Digitalisierung für die Hochschulbildung – als eine Orientierung an Delegation der Bewährung – theoretisch zunächst mit Robert Pfallers Konzept der Interpassivität konfrontiert. Jenseits der Entlastungsfigur ließen sich in der Delegation an digitale Medien und andere Personen auch Versuche der Anähnlichung an bereits Bewährtem bzw. Bewährung versprechenden Praxen rekonstruieren, schien das mimetische Potential dieser Orientierung auf. In diesem liegt nicht nur die Möglichkeit der Aufschiebung der Bewährung, sondern zugleich auch die Eröffnung von Möglichkeitsräumen zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, in dem dLLs als Metaphern eingesetzt werden, die als vorläufige Platzhalter einer noch zu vollziehenden Transformation dienen können. Auf diesem Weg ermöglichen dLLs interdisziplinäre Zugänge zu einem Gegenstand, die es Studierenden und Lehrenden zugleich erlauben, sich Lehrinhalten aus verschiedenen disziplinären und lebensweltlich relevanten Perspektiven zu nähern. Darin liegt auch die Herausforderung für die Lehrenden: Sie sind aufgefordert, die positiven Gehalte in von Negation und Veränderung gerahmten Bildungsprozessen der Studierenden deutlich zu machen. Auf das Allgemeine an den neuen Relationierungen von Selbst und Welt hinzuweisen (Bestimmtheit), bei gleichzeitiger Unterstützung der Aufrechterhaltung der ebenfalls möglichen Anschlüsse in den Möglich-

keitsräumen der Studierenden (Unbestimmtheitsmomente). Zuletzt wurde mit einem Rückgriff auf Herbert Marcuse die Notwendigkeit eines dialektischen Blicks auf Digitalisierung der Hochschulbildung deutlich, der das Zugleich der autonomieeröffnenden als auch -schließenden Potentiale des Einsatzes digitaler Medien thematisierbar macht. Mit zahlreichen Beispielen aus dem Forschungsmaterial und einer reflexiven Darstellung der Rolle der Forscher*innen wurde versucht, die Gedankenbewegung nachvollziehbar darzustellen. Denn die Gefahr der hier entwickelten Argumentation scheint auf der Hand zu liegen: Theorien sind keine Bauanleitungen zur Herstellung einer – wie sehr auch immer emanzipatorischen – Wirklichkeit. In der hier entfalteten Denkbewegung liegt sodann auch die Gefahr ihrer affirmativen Vereinseitung – z.B. im Vorwurf an jene – sozialwissenschaftlich zu Interpassiven gedeuteten – Dozent*innen und Student*innen, worin auch die Unterstellung anklingt, sie würden sich mithilfe digitaler Medien der Bewährung zu entziehen versuchen. Hieran könnte sich auch gleich die Aufforderung nach Aktivität, nach dem Gebrauch des eigenen Verstandes ohne fremde Leitung (Kant) anschließen, danach für sich das Wort zu ergreifen. Wie Robert Pfaller mit Verweis auf Michel Foucault und Louis Althusser betont, kann gerade diese Aufforderung De-Autonomisierung befördern. »Nicht in ihrem aufgezwungenen Schweigen sind die Massen am ohnmächtigsten, sondern dort, wo es gelingt, sie zur freudigen Annahme von Subjektpositionen und Handlungs-, Sprech- und Bekenntnisinitiativen zu animieren.« (Pfaller 2010: 51)

Den Leser*innen bleibt, Kritik an der Aktivierung hin oder her, die Vermittlung mit ihrer konkreten Lehr- und Lernsituation nicht erspart. Die hier skizzierte Perspektive auf Digitale Hochschulbildung kann daher auch nur ein Vorschlag zur weiteren Auseinandersetzung auf dem Weg einer – nach Möglichkeit die Autonomie der beteiligten Akteure befördernden – Transformation der Praxis sein. Ein Vorschlag zur Suche nach und Herstellung von Möglichkeitsräumen, in denen dem Druck, angesichts rasanter gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen ebenfalls in Aktionismus zu verfallen, forschend begegnet werden kann. Es liegt in der pädagogischen Praxis der Lehrenden und Studierenden, ob dLLs als Erfahrung unterlaufende bzw. vortäuschende Simulakren des jeweiligen Gegenstandes dienen (vgl. Baudrillard 1991) oder sie dazu genutzt werden, um einen Möglichkeitsraum zu eröffnen, indem sich dem Gegenstand verstehend angenähert werden kann und Selbst und Welt in ein stimmigeres Verhältnis gebracht, Irritationen konstruktiv vermittelt werden können. Oder mit Antonio Labriola: »ich stehe voll und ganz zu dem Ausspruch:

Verstehen heißt überwinden, aber ich muss doch hinzufügen: *Überwinden* heißt verstanden zu haben.« (Labriola 1898_2018: 280, Hervorhebungen im Original)

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966_2003a): »Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit«, in Ders., Gesammelte Schriften. Bd. 6, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Adorno, Theodor W. (1969_2003b): »Zu Subjekt und Objekt«, in: Ders., Gesammelte Schriften. Bd. 10, Kulturkritik und Gesellschaft II, Eingriffe. Stichworte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 741–758.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie, Hamburg: VSA Verlag.

Baudrillard, Jean (1991): Der symbolische Tausch und der Tod, München: Matthes & Seitz Verlag.

Benjamin, Walter (1933_1991): »Über das mimetische Vermögen«, in: Ders., Gesammelte Schriften II. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 211–213.

Benjamin, Walter (1935_1991): »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit«, in: Ders., Gesammelte Schriften I. Herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 431–508.

Böhme, Gernot (1995): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Böhme, Hartmut (2003): »Hängt ›Kultur‹ von Medien ab?«, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 4, S. 16–34.

Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ciompi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Darwin, Charles (1882): Die Bildung der Ackererde durch die Thätigkeit der Würmer, http://darwin-online.org.uk/content/frameset?itemID=F1404&viewtype=image&pageseq=1 vom 27.02.2023.

Dilthey, Wilhelm (1900): »Die Entstehung der Hermeneutik, in: Philosophische Abhandlungen. Christoph Sigwart zu seinem 70. Geburtstage 28. März 1900, Tübingen/Freiburg i.B./Leipzig: Mohr, S. 187–202.

Dilthey, Wilhelm (1927_1992): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. 7, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

e-teaching.org (2017): Blended Learning, https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning vom 27.02.2023.

e-teaching.org (2019): Inverted Classroom, https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom vom: 27.02.2023.

Fernsehserien.de: The Big Bang Theory Episodenguide. Die Bushose. Staffel 4, Folge 12, https://www.fernsehserien.de/the-big-bang-theory/folgen/4x12-die-bushose-213799 vom 27.02.2023.

Garz, Detlev/Raven, Uwe (2015): »Lebenspraxis – Krise und Routine«, in: Dies., Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns, Wiesbaden: Springer VS, S. 25–59.

Hollstein, Oliver (2011): »Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas«, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.), Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs, Wiesbaden: VS Verlag, S. 53–74.

Holz, Hans Heinz (2003): Widerspiegelung, Bielefeld: transcript.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor. W. (1944_2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, 17. Auflage, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Hummrich, Merle (2018): »Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, Wiesbaden: VS Verlag, S. 193–210.

Jaeggi, Rahel (2009): »Was ist Ideologiekritik?«, in: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.), Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 266–295.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.

Kraimer, Klaus (2014): Fallrekonstruktive Soziale Arbeit. Ansätze, Methoden, Optionen. Einführung mit Glossar und Bibliografie, Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag.

Kramer, Rolf-Torsten (2013): »›Habitus(-wandel)‹ im Spiegel von ›Krise‹ und ›Bewährung‹. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung«, in: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 1, S. 13–32.

Labriola, Antonio (1898_2018): Drei Versuche zur materialistischen Geschichtsauffassung, Berlin: Karl Dietz Verlag.

Lacan, Jacques (1956_1997): Das Seminar von Jacques Lacan. Buch III: Die Psychosen, Weinheim, Berlin: Quadriga Verlag.

Lacan, Jacques (1966_2016): »Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten. Oder die Vernunft seit Freud«, in: Ders., Schriften I. Wien: Turia+Kant, S. 582–626.

Lacour, Philippe (2009): »Diskursivität. Zur logischen Erklärung der Hermeneutik Ricœurs«, in: Energia 1, S. 97–117, https://energeia-online.org/article/view/3358/2473 vom 27.02.2023

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): »Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 11–40.

Marcuse, Herbert (1941_1979): »Einige gesellschaftliche Folgen moderner Technologie«, in: Ders., Schriften. Band 3. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung 1934–1941, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 286–319.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): »Dimensionen strukturaler Medienbildung«, in: Bardo Herzig/Dorothee M. Meister/Heinz Moser/Horst Niesyto (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 8, Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–39.

Oevermann, Ulrich (1996): »Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht.« Vortrag am 19.6. in der Städel-Schule, Frankfurt a.M., http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953 vom 27.02.2023.

Oevermann, Ulrich (2001a): »Bewährungsdynamik und Jenseitskonzepte – Konstitutionsbedingungen von Lebenspraxis«, in: Walter Schweidler (Hg.), Wiedergeburt und kulturelles Erbe, St. Augustin: Academia, S. 289–338.

Oevermann, Ulrich (2006): »Wissen, Glauben, Überzeugung. Ein Vorschlag zu einer Theorie des Wissens aus krisentheoretischer Perspektive«, in: Dirk Tänzler/Hubert Knoblauch/Hans-Georg Soeffner (Hg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie, Konstanz, S. 79–118.

Oevermann, Ulrich (2008a): ›Krise und Routine‹ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften, (Abschiedsvorlesung), http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/58 vom 27.02.2023.

Oevermann, Ulrich (2008b): »Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule«, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–77.

Oevermann, Ulrich (2009): »Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung«, in: Sylke Bartmann/Axel Fehlhaber/Sandra Kirsch/Wiebke Lohfeld (Hg.), »Natürlich stört das Leben ständig.« Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 35–55.

Oevermann, Ulrich (2013): »Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit«, in: Roland Becker-Lenz/Stefan Busse/Gudrun Ehlert/Silke Müller-Hermann (Hg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, 3. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 119–147.

Oevermann, Ulrich (2014): »Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung«, in: Garz Detlef/Boris Zizek (Hg.), Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte, Wiesbaden: Springer VS, S. 15–69.

Pagel, Gerda (2019): Jacques Lacan zur Einführung, 7. ergänzte Auflage, Hamburg: Junius.

Pfaller, Robert (2000): »Einleitung«, in: Ders. (Hg.), Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen, Wien: Springer, S. 1–11.

Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pfaller, Robert (2009): »Interpassivität, oder: Warum manche Leute keine Agency haben möchten«, in: Paragrana 2, S. 47–56.

Phillips, Adam (2007): Darwins Würmer und Freuds Tod. Über den Sinn des Vergänglichen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pope's Worldwide Prayer Network (PWPN) (2019): Click To Pray Erosary: The New Smart Rosary To Pray For Peace In The World, https://www.popesprayer.va/2019-october-click-to-pray-erosary-the-new-smart-rosary-to-pray-for-peace-in-the-world vom 27.02.2023.

Ricœur, Paul (1972_2005): »Die Metapher und das Hauptproblem der Hermeneutik«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 109–134.

Ricœur, Paul (1976_2005): »Ideologie und Utopie: zwei Ausdrucksformen des sozialen Imaginären«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 135–151.

Ricœur, Paul (1983_2007): Zeit und Erzählung. Band 1: Zeit und historische Erzählung, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Ricœur, Paul (1984_2005): »Die erzählte Zeit«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 183–207.

Ricœur, Paul (1987_2005): »Narrative Identität«, in: Ders., Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999), Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 209–225.

Schaefers, Christine (2008): »Steigerungssemantiken im Organisationsentwicklungsdiskurs. Neo-institutionalistische Perspektiven auf Konsequenzen für Schule und Lehrerprofessionalität«, in: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–243.

Schiefner-Rohs, Mandy (2019): »Scheitern als Ziel – Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studieneingang«, in: Gabi Reinmann/Eileen Lübcke/Anna Heudorfer (Hg.), Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag, 79–91.

Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2017): »Wer Visionen hat … Erste Einblicke in den Auswertungsprozess des Forschungsprojekts DISTELL«, in: spektrum 45, S. 25–28.

Soldt, Philipp (2008): »Das Spiel der Anschauung: der Bildraum als Möglichkeitsraum ästhetischer Erfahrung«, in: Psychologie und Gesellschaftskritik 1, S. 39–73.

Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«, in: Zeitschrift für Soziologie (2), S. 83–100.

Sutter, Hansjörg (1994): »Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturalen Hermeneutik«, in: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hg.), Die Welt als Text.

Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 23–72.
Tsirikiotis, Athanasios (2022): »Das Reale und die Wohnungslosenhilfe. Eine strukturale Perspektive auf Wohnungslosigkeit und ihre sozialarbeiterische Bearbeitung«, in: Frank Sowa (Hg.), Figurationen der Wohnungsnot. Kontinuität und Wandel sozialer Praktiken, Sinnzusammenhänge und Strukturen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 683–704.
Wulf, Christoph (2014): »Mimesis«, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 247–257.
Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: VS Verlag.
Žižek, Slavoj (1991): Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien, Berlin: Merve Verlag.
Žižek, Slavoj (2014): Weniger als nichts. Hegel und der Schatten des dialektischen Materialismus, Berlin: Suhrkamp/Insel.

Teil 2

»Digitale Fahrt aufnehmen« – Qualifizierungsangebote im Rahmen des DISTELL-Projekts

Programmplanung – Durchführung – Erkenntnisse und Rückschlüsse

Michaela Wörner

»Digitale Fahrt aufnehmen!«: Unter diesem Motto wurden im Rahmen des DISTELL-Projekts über zwei Semester hinweg Qualifizierungen zu digitalen Lehr-Lern-Elementen angeboten. Im Vergleich zu allgemeinen hochschuldidaktischen Qualifizierungen an Hochschulen, denen bestenfalls eine systematische Bedarfsanalyse vorausgeht, konnten hier auf Basis der systematischen Datenerhebung (vgl. den Text von Schmidt und Tsirikiotis in diesem Band) und der damit einhergehenden Analyse subjektive Bedarfe herausgearbeitet und mit Befürchtungen, Wünschen und Kenntnisständen der Zielgruppen in Beziehung gesetzt werden. Neben diesen zentralen Erkenntnissen wurde eine Perspektiverweiterung durch die zentrale hochschuldidaktische Einrichtung der Hochschule Esslingen – das Referat Lehre – eingebunden, das über jahrelange Erfahrungswerte bezüglich der Planung und Umsetzung von Qualifizierungsangeboten verfügt.

Im folgenden Beitrag soll ein praxisnaher Einblick in die Programmplanung und Durchführung der angebotenen Qualifizierungen gegeben werden. Die daraus resultierenden Erkenntnisse und Rückschlüsse, die an der Hochschule gesammelt wurden, werden dargestellt und sollen im Sinne des »Geteilten Wissens« anderen Einrichtungen und Hochschulen zur Verfügung gestellt.

Programmplanung

Für die systematische Planung der Qualifizierungsangebote wurden auf Basis der zugrundeliegenden Daten sowie der Erfahrungswerte aus dem Referat Lehre zunächst die Kriterien Zielgruppe, Veranstaltungsformate, Terminierung sowie Themen- und Referentenauswahl konkretisiert, um darauf aufbauend ein abgestimmtes Konzept vorliegen zu haben.

1. *Zielgruppe:* Als Zielgruppe wurden folgende Personengruppen identifiziert, für die entsprechende Angebote bereitgestellt werden könnten:

   - Lehrende der Hochschule Esslingen (Professor*innen, Lehrbeauftragte, akademische Mitarbeiter*innen)
   - Studierende der Hochschule Esslingen
   - gemeinsames Angebot für Lehrende und Studierende
   - weitere Interessensgruppen/strategische Sparringspartner, wie beispielsweise Rektorat, Senat sowie weitere Kooperationspartner der Hochschule

2. *Veranstaltungsformate:* Großer Wert wurde auf eine Offenheit und Bandbreite bezüglich der Veranstaltungsformate gelegt; deshalb wurden zunächst Möglichkeiten mit ihren unterschiedlichen Zielsetzungen herausgearbeitet (vgl. Tabelle 1).

3. *Terminierung:* Mit drei Hochschulstandorten, eng getakteten Semestern und vielen hochschulinternen Veranstaltungen stellte gerade die Terminierung der Qualifizierungen eine besondere Herausforderung dar. Um allen Zielgruppen gleichberechtigte Teilnahmechancen zu ermöglichen, wurde unter Berücksichtigung von Teilnehmerstatistiken aus dem Referat Lehre auf eine gleichmäßige Verteilung während des Semesters, auf unterschiedliche Wochentage und Uhrzeiten geachtet.

4. *Themen und Referentenauswahl:* Die thematische Ausrichtung der Inhalte orientierte sich an den Ergebnissen aus der Erhebungsphase; daher wurden entsprechende Referent*innen gesucht, die sich bereit erklärten, das Thema im Rahmen einer Veranstaltung zu bearbeiten. Die mediendidaktische Mitarbeiterin des Projekts versorgte die Referent*innen mit entsprechen-

den Hintergrundinformationen, und nach dem gemeinsamen Ideenaustausch wurden das passende Veranstaltungsformat sowie der Termin vereinbart.

Tabelle 1: Überblick Veranstaltungsformate DISTELL, eigene Darstellung

Veranstaltungsformat		Zielsetzungen	Anmerkung
	Best Practice Lessons Learned	• Erfahrungsaustausch • praktisch/Interaktiv/selbst ausprobieren	• Besonders für die Zielgruppe ProfessorInnen geeignet • Kennenlernen spezieller Tools • Kurzweilig - halbtags
	Round Table Session Podiumsgespräch	• Diskussionen • Meinungsaustausch • Kritischer Austausch	• Vertreter von spezifischen Interessensgruppen (Gleichstellung, Datenschutz, Experte o.ä.) • Nachmittags- Abendveranstaltung
	Workshops	• Neue Impulse/Ideen • Eigene Praxis übertragen • Reflexion	• Angeleitete Impulse in jeglicher Form denkbar auch Studierende-Profs • Mindestens 2 Stunden
	Online-Formate	• Neue Inhalte darstellen	• Experte/in über Adobe Connect • Eher inhaltslastig
	Barcamp Thementag	• Unterschiedliche Zielsetzungen • Interaktiv • zukunftsorientiert	• Ggf. zum Abschluss des Projekts mit Rückblick /Ausblick
	Kopplung mit bereits bestehenden Formaten	• unterschiedliche Formate denkbar	• Kompetenzkurse • Tag der Lehre/Semester Kick Off Lehre • Science Slam

Nachdem die unterschiedlichen Parameter der Programmplanung systematisch aufeinander abgestimmt und in ein Konzept überführt worden waren, wurde das Programm unter dem Motto »Digitale Fahrt aufnehmen« zunächst für das Wintersemester 2017/2018 aufgesetzt. Auf unterschiedlichen Kommunikationskanälen wurde das Programm aktiv beworben – sowohl durch Rundmails, das Intranet und den Newsletter des Referats Lehre als auch im Rahmen der Großen Dienstbesprechung oder im Senat.

»Digitale Fahrt aufnehmen«: Qualifizierungsangebote für Lehrende

Mit der Qualifizierungsreihe »Digitale Fahrt aufnehmen« wurde das Ziel verfolgt, die Bandbreite an digitalen Lehr-Lern-Elementen aufzuzeigen, einzelne

Elemente auszuprobieren und für die Lehrpraxis zu testen. Die Veranstaltungen wurden vorrangig von Lehrenden für Lehrende durchgeführt, so dass neben neuen inhaltlichen Impulsen vor allem die Erfahrungen aus der Lehrpraxis weitergegeben werden konnten.

Zur nachhaltigen Ergebnisverwertung wurden für die einzelnen Qualifizierungen Protokolle verfasst, die die Inhalte und Vorgehensweisen näher erläutern, das didaktische Setting skizzieren und zentrale Fragestellungen aus dem Workshop aufgreifen. Darüber hinaus wurden mediendidaktische Rückschlüsse gezogen, um auf dieser Basis zentrale Aspekte abzuleiten, die in weiteren Qualifizierungsangeboten einbezogen werden sollten.

Erste Qualifizierungsrunde Wintersemester 2017/2018

Die erste Qualifizierungsreihe startete mit vier Veranstaltungen in unterschiedlichen Formaten für die Zielgruppe der Lehrenden.

Tabelle 2: Überblick erste Qualifizierungsreihe DISTELL, eigene Darstellung

Veranstaltungstitel	Zielgruppe	Veranstaltungsformat	
Digitale Lernerfolgskontrolle	Lehrende	Kopplung mit dem Semester Kick Off Lehre	
Digitale Toolbox	Lehrende	Workshop	
Interaktives Whiteboard	Lehrende	Lessons Learned	
Lehrfilme erstellen	Lehrende	Workshop	

Auf Basis der in der Phase der Programmplanung definierten Ziele und der damit verbundenen Inhalte stimmte sich die mediendidaktische Mitarbeiterin

im Vorfeld der Veranstaltungen mit den Referent*innen über die konkrete Veranstaltungsplanung ab. Um die mediendidaktische Perspektive zu schärfen, wurden sie explizit darauf hingewiesen, dass Reflexionsprozesse sowie konkrete Transfermöglichkeiten für die Teilnehmer*innen einzuplanen seien.

Digitale Lernerfolgskontrolle

Den Auftakt der ersten Qualifizierungsreihe machte der Workshop »Digitale Lernerfolgskontrolle« der in ein bereits bestehendes Veranstaltungsformat – das Semester Kick Off Lehre – integriert wurde. Diesen Workshop veranstaltet das Referat Lehre jedes Jahr eine Woche vor Semesterbeginn während einer ausgedehnten Mittagspause; er wird durch die Zielgruppe der Lehrenden gewöhnlich sehr gut besucht. Wie digitale Lernerfolgskontrollen in der Lehre eingesetzt, wie sie konkret gestaltet werden können und wann sie sich eignen, war Gegenstand der Veranstaltung. Während im ersten Teil des Semester-Kick Off in fünf zehnminütigen Impulsen unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt wurde, wie individualisierte bzw. automatisch generierte Tests umgesetzt werden können, wurde im zweiten Teil der Veranstaltung einer der Impulse im Workshop-Format vertieft.

Durch die mediendidaktische Mitarbeiterin wurde zunächst eine theoretische Fundierung zum Thema digitale Lernerfolgskontrolle vorgenommen. Bei den Teilnehmer*innen stellte sich durch diese sukzessive Erarbeitung und die Erläuterung konkreter didaktischer Szenarien ein gewisser Aha-Effekt ein. Der Referent legte im Anschluss den Fokus auf die digitale Lernerfolgskontrolle auf der Lernplattform Moodle. Hierfür gab er eine entsprechende Kontextklärung zu seiner Studierendengruppe, schilderte seine Beweggründe und gab eine allgemeine Einschätzung bezüglich des Nutzen-Aufwand-Verhältnisses ab. Die Teilnehmer*innen bekamen dann die Aufgabe, in einem eigenen realitätsnahen Beispiel ein Szenario in Moodle durchzuspielen. Durch den vom Referenten ausgegebenen Leitfaden hatten die Teilnehmer*innen eine sehr gute Orientierungshilfe und konnten somit beim unmittelbaren »Doing« technische und didaktische Fragen stellen. Die Möglichkeit, die digitale Lernerfolgskontrolle direkt auf der ihnen bereits bekannten Lernplattform einzusetzen, schaffte, generelle Umsetzungshürden abzubauen.

Workshop: Digitale Toolbox

Im Rahmen des zweiten Qualifizierungsangebots – »Digitale Toolbox« – wurden Erfahrungen aus Lehr-Lern-Szenarien mit Smartphones, Apps und Online-Anwendungen in Verbindung mit unterschiedlichen didaktischen

Zielgrößen vorgestellt. Die Teilnehmer*innen hatten anschließend Gelegenheit, einzelne Tools zu erproben.

Die Einführung in den Workshop erfolgte durch die Referentin und war für den weiteren Fortgang der Veranstaltung besonders wertvoll. Die Information, dass bereits einzelne digitale Medien – ohne umfangreiche Einarbeitungszeit, technische Kenntnisse und High-End-Ausstattung – zu einer Aufwertung der Präsenzlehre beitragen können, war enorm wichtig, um die »Flughöhe der Teilnehmer*innen« einzunehmen. Die Referentin legte sehr viel Wert darauf, die digitalen Lehr-Lern-Elemente unterschiedlichen didaktischen Zielgrößen zuzuordnen und mit beispielhaften Szenarien aus ihrer Lehrpraxis zu versehen. Da der Workshop in der Medienwerkstatt stattfand, konnten die Umsetzungsbeispiele direkt am Medium gezeigt werden. Die Teilnehmer*innen waren an den unterschiedlichen Tools sehr interessiert; der Transfer in eigene Einsatzmöglichkeiten musste jedoch explizit angestoßen und nochmals durch weitere Beispiele unterstützt werden.

Für den größten Teil der Teilnehmer*innen war die Veranstaltung insofern wertvoll, als dass sie einen guten Überblick über die Tools erhielten und wichtige Zusatzinformationen bekamen. Gerade diese Einblicke in die Digitale Toolbox wurden im Nachgang an die Veranstaltung sehr stark nachgefragt, und es kam die Frage auf, inwieweit Selbstlernmaterialien oder Online-Tutorials zur Verfügung gestellt werden, um diesem Interesse weiter nachzukommen.

Interaktives Whiteboard

Im Zuge eines Lessons Learned zum Thema »Interaktives Whiteboard« wurde zum einen die technische Funktionsweise des Whiteboards illustriert, zum anderen den Teilnehmer*innen die Möglichkeit gegeben, sich selbst aktiv am Whiteboard auszuprobieren. Eine Vorstellungsrunde in Verbindung mit einer kurzen Erwartungsabfrage wurde durch die mediendidaktische Projektmitarbeiterin eingeleitet. Die Teilnehmer*innen äußerten differenzierte Beweggründe ihrer Teilnahme; allen gemeinsam war jedoch, die konkrete Funktionsweise des Whiteboards kennenzulernen sowie die Möglichkeit des direkten Ausprobierens. Nachdem der Referent zunächst seine Beweggründe für den Einsatz des Interaktiven Whiteboards darstellte (Interesse an etwas Neuem, lebendigere Vortragsform, Aspekt der Nachhaltigkeit von Aufgeschriebenem), erklärte er direkt am Whiteboard die generelle Funktionsweise und beantwortete unmittelbar viele technische Fragen seitens der Teilnehmer*innen.

Da im Rahmen der Vorstellung die Nutzung des Whiteboards zunächst nur als Ersatz für den »Tafelanschrieb« besprochen wurde, wurden die Teilneh-

mer*innen anschließend explizit gebeten, einen Transfer in die eigene Lehrpraxis vorzunehmen und sich mögliche Einsatzszenarien zu überlegen. Durch die didaktische Perspektiverweiterung, angeleitet durch die mediendidaktische Mitarbeiterin, wurden gemeinsam weitere Einsatzmöglichkeiten gesammelt und Perspektiven aufgezeigt.

Lehrfilme

Das letzte Angebot im Zuge der ersten Qualifizierungsrunde beschäftigte sich am Beispiel der Software Captivate mit der Frage, wie sich Lehrfilme in Form von vertonten und interaktiven Folien praktisch umsetzen lassen. Die Vorstellungsrunde wurde vom Referenten angeleitet anschließend gab es eine strukturierte Übersicht zum Verlauf. In diesem Zuge wurden die Beweggründe der Teilnehmer*innen beleuchtet, die sich durch den Workshop von entsprechenden Umsetzungsideen inspirieren lassen und gezielt den konkreten Umgang mit der Software kennenlernen wollten. Die generellen Einsatzmöglichkeiten in der Lehre wurden durch die mediendidaktische Mitarbeiterin aufgezeigt. Ganz konkret wurde es, als der Referent seine eigenen Praxisbeispiele aufzeigte und darstellte, wie auch in konsekutiven Studiengängen Lehrfilme erheblich zur Verbesserung der Lehr- und Lernsituation beitragen können. Die technische Umsetzung wurde direkt am Rechner mit entsprechendem Equipment gezeigt, als er die Erstellung eines Lehrfilms »live« vorführte, was große Aha-Effekte bei den Teilnehmer*innen hervorrief. Zusätzlich wurden Leitfäden und Checklisten ausgegeben, die die unterschiedlichen Schritte sowie Einstellungen nochmals zusammenfassten. Großes Interesse bestand an der Integration von Lehrfilmen auf der Lernplattform Moodle, die dann auch demonstriert wurde. Gerade durch das Format von Lehrenden für Lehrende konnten viele hilfreiche Tipps aus der Lehrpraxis weitergegeben sowie die entsprechenden Materialien nachhaltig weiterverwendet werden.

Zwischenfazit und Ergebnissicherung aus der ersten Qualifizierungsreihe

Das Qualifizierungsangebot wurde gut angenommen – allerdings wäre eine noch größere Reichweite wünschenswert gewesen. Um den Lehrenden die erarbeiteten Inhalte auch im Nachhinein zugänglich zu machen, wurden sie über den Newsletter Lehre sowie hochschulinterne Kommunikationskanäle informiert. Unter dem Motto »Advent, Advent, das digitale Lichtlein brennt«

wurden während der Adventswochen – in Anlehnung an die Qualifizierungsreihe – digitale Themenspecials aufbereitet, die sich mit unterschiedlichen digitalen Lehr-Lern-Elementen auseinandersetzen.

Im Hinblick auf die endgültige Programmplanung für das Sommersemester 2018 wurde festgehalten, dass sich insbesondere der Peer-Ansatz »Lehrende schaffen ein Angebot für Lehrende« bewährt hat und unbedingt fortgesetzt werden sollte. Die Teilnehmer*innen zeigten vor allem an kleineren digitalen Lehr-Lern-Elementen, die mit wenig Aufwand direkt in die Lehre integriert werden können, großes Interesse.

Beim Abstimmen mit den Referent*innen bezüglich der konkreten Veranstaltungsplanung wurde festgehalten, dass gezielt didaktische Einsatzszenarien vorbereitet werden, die die Teilnehmer*innen beim Transfer in die eigene Lehrpraxis unterstützen sollen.

Zweite Qualifizierungsrunde

Die zweite Qualifizierungsreihe bestand ebenfalls aus vier Veranstaltungen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Überblick zweite Qualifizierungsreihe

Veranstaltungstitel	Zielgruppe	Veranstaltungsformat	
Mobiles Videostudio	Lehrende	Kopplung mit dem Tag der Lehre	
OER (Open Educational Resources)	alle Hochschulmitglieder	Informationsveranstaltung	
Handys in der Lehre	Lehrende	Workshop	
#Go Digital Digitale Lernelemente	Studierende	Workshop	

Mobiles Videostudio

Die Auftaktqualifizierung wurde wieder in ein bestehendes Format, den Tag der Lehre, integriert, der als feste Veranstaltung immer vor Beginn des Sommersemesters vom Referat Lehre angeboten wird. Ein Programmpunkt an diesem Tag war der Themenblock »Praxisnah-Vielfalt in der Lehre«, in dem unterschiedliche Lehr-Lern-Projekte von Lehrenden für Lehrende vorgestellt wurden. Im Anschluss daran bestand je nach individuellem Interesse die Möglichkeit, sich an den einzelnen Informationsständen weitere Anregungen zu holen sowie sich auszutauschen. Mit dem Ziel, Interesse bei den Teilnehmer*innen zu wecken und aufzuzeigen, wie mit vorhandener Mobiltechnologie, Low-Budget-Technik und mit wenig technischem Know How Medienproduktionen erstellt werden können, wurde das Mobile Videostudio vorgestellt. Hier wurden kleinere Sequenzen live am Green Screen aufgenommen und anschließend bearbeitet. Dieses konkrete Ausprobieren vor Ort, verbunden mit der Erkenntnis, dass mit wenigen Mitteln schon viel erreicht werden kann, stieß auf großes Interesse bei den Teilnehmer*innen.

OER – Open Educational Resources

Zum Thema Open Educational Resources fand eine Informationsveranstaltung für alle interessierten Hochschulmitglieder statt. Sie wurde von Vertreter*innen der Hochschule Reutlingen durchgeführt, die als Multiplikator*innen an verschiedenen Hochschulen versuchen, den für die Hochschullandschaft oftmals undurchsichtigen Begriff näher zu beleuchten und gleichzeitig das Repositorium für Open Educational Resources vorstellen, das gemeinsam von der Universitätsbibliothek Tübingen, der Universität Stuttgart und der Universität Freiburg eingerichtet wird.

In einer kurzen Vorstellungsrunde wurde deutlich, dass der Begriff weiterer Erklärungen bedarf. Daher legten die Referent*innen sehr viel Wert darauf, zu beleuchten, was eigentlich genau hinter Open Educational Resources steht und was eCreative Commons-Lizenzen erlauben. Die Vorstellung des zentralen OER-Repositoriums, in dem Lehrende ihre Lehrmaterialien veröffentlichen und anderen Lehrenden zur Verfügung stellen können, zeigte den Teilnehmer*innen die generelle Funktionsweise auf. Während die Rezeption anderer Inhalte für alle Teilnehmer*innen als absoluter Mehrwert herausgestellt wurde, zeigte sich, dass die Bereitschaft für die eigene Veröffentlichung doch noch in weiter Ferne liegt. Insofern hat die Informationsveranstaltung ein Bewusstsein für das Thema geschaffen; darauf aufbauend wurde jedoch

klar, dass hochschulintern Überlegungen angestellt werden müssen, wie das Thema strategisch weiterverfolgt wird.

#GO DIGITAL – Digitale Lernelemente

Speziell für Studierende wurde von der mediendidaktischen Mitarbeiterin ein dreistündiger Workshop angeboten, der in das bereits bestehende und sehr gute besuchte Programm der »Kompetenzkurse – Das PLUS für Studium und Beruf« integriert war. Unter dem Hashtag »#GO DIGITAL« war das Ziel des Workshops das Kennenlernen und Ausprobieren unterschiedlichster digitaler Lernelemente, die im Studium oder auch in Veranstaltungen genutzt werden können. Der größte Teil der Teilnehmer*innen waren Studienanfänger*innen, die bisher kaum digitale Lernelemente kannten. Wichtig war zunächst, die Grundbotschaft an die Studierenden zu vermitteln, dass Medien und digitale Lernelemente (nur!) Unterstützer beim Lernen sind. Auf dieser Basis wurden digitale Lernelemente vorgestellt und in Verbindung zu möglichen Einsatzszenarien in Beziehung gesetzt. Es wurde kategorisiert nach kollaborativen Arbeiten, nach der Erstellung eigener Medienproduktionen, der Nutzung von erweiterten Lernmaterialien und open source-Tools/Apps zur Lernorganisation. Dadurch, dass die Studierenden wenig Erfahrung hatten, kamen sehr viele Fragen auf. Insofern konnten sie zwar viele neue Ideen mitnehmen, der kritische Austausch sowie die Diskussion zum Umgang mit digitalen Lernelementen geriet zeitbedingt jedoch etwas in den Hintergrund.

Handys in die Lehre einbinden

Das Thema »Handy in der Lehre« wird unter den Lehrenden sehr polarisiert. Daher war die Zielsetzung des Workshops, durch einen stärkenorientierten Ansatz Möglichkeiten von Handys in der Lehre aufzuzeigen, zu diskutieren und kritisch zu reflektieren. Zum Workshop-Beginn wurden eine digitale Erwartungsabfrage sowie eine Selbsteinschätzung zum Thema Handy gemacht. Da sich viele Lehrende oftmals vordergründig mit Fragen nach speziellen Tools, Werkzeugen, Zusatzaufwänden sowie der generellen Funktionsweise beschäftigen, zeigte sich auch im Rahmen dieses Qualifizierungsangebots wieder, wie wichtig es ist, über tatsächliche Einsatzmöglichkeiten in der Lehre zu sprechen, um die didaktische Zielsetzung mit dem digitalen Lehr-Lern-Element abzustimmen. Im Hinblick auf den Paradigmenwechsel »The shift from teaching to learning« wurde der erweiterte Handlungsspielraum für Lehr-Lern-Prozesse aufgezeigt. Diesen Punkt mit den Lehrenden zu erörtern brachte den Teilnehmer*innen eine erhebliche Perspektiverweiterung und

zeigte die Bandbreite an Möglichkeiten auf. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Tools anhand von Teilnehmerbeispielen ausprobiert – sowohl in der Dozent*innen- als auch in der Studierendenrolle. Zwei dieser Tools wurden als sehr schnell umsetzbar, logisch und praktikabel eingeschätzt: PINGO und Kahoot!. Bei beiden Tools handelt es sich um frei verfügbare Anwendungen. Als konkrete Transferaufgabe bekamen die Teilnehmer*innen den Auftrag, einen praktischen Anwendungsfall für ihre Studierenden mit einem der Tools vorzubereiten. Dies wurde im Plenum punktuell als Abschluss des Workshops durchgesprochen.

Lessons Learned: Erkenntnisse, Rückschlüsse, Perspektiven

Die Erkenntnisse, die in der zweiten Qualifizierungsrunde gewonnen wurden, unterstützten die Ergebnissicherung und Eindrücke der ersten Runde. Daher sollen im folgenden Abschnitt nochmals zusammenfassend Erkenntnisse, Rückschlüsse und Perspektiven skizziert werden.

Vernetzung mit Sparringspartnern an der Hochschule Ein wichtiger Faktor bei Projekten ist das Vernetzen mit zentralen Einrichtungen und Strukturen, um so von hochschulinternen Erfahrungen, Wissens- und Kommunikationskanälen zu profitieren. So war im Rahmen der Qualifizierungsangebote beispielsweise die Zusammenarbeit mit dem Referat Lehre von zentraler Bedeutung, insbesondere was die Koppelung an bestehende Veranstaltungsformate betrifft. Gleichermaßen profitierte das Referat Lehre von den Rückmeldungen und allgemeinen Erkenntnissen, die nachhaltig bei weiteren Angeboten und Selbstlernmaterialien eingebunden werden können.

Einbindung von Neuem in bestehende Lernplattformen Moodle ist die zentrale Lernplattform der Hochschule Esslingen, die die Hochschullehrenden kennen und größtenteils aktiv in der Lehre einsetzen. Die gezielte Integration und Nutzung von digitalen Lehr-Lern-Elementen in Moodle schafft es, bei den Teilnehmer*innen gewisse Ängste vor Software und Tools abzubauen; insofern sollten die Plug-In-Funktionen wie beispielsweise das Etherpad oder das Portfolio stärker ausgebaut werden.

Nachhaltige Ergebnisverwertung: Know-How-Portal für Lehrende mit Selbstlernmaterialien Im Rahmen der beiden Qualifizierungsreihen wurden sehr viele The-

men bearbeitet, vielfältige Präsentationen und Tools gezeigt sowie praktische Empfehlungen weitergegeben. Da gerade die Nachfrage nach kleineren digitalen Lehr-Lern-Elementen sehr groß war, wurden die Inhalte in den Moodle-Kurs des Referats Lehre unter der Rubrik E-Learning integriert. Dieser Kurs hat eine große Reichweite, steht allen Professor*innen und Lehrbeauftragten offen und wird auch als Know-How-Portal sehr gut angenommen. In Form von Tutorials, Leitfäden und Präsentationen wurden die Referentenunterlagen weiter ergänzt und aufbereitet. Beim Abstimmungstool PINGO sowie bei der Erstellung von Bildschirmaufnahmen mithilfe der Software Camtasia war die Nachfrage sehr hoch, so dass darüber hinaus Lernvideos aufgezeichnet wurden.

Mediendidaktische Perspektive auf digitale Lehr-Lern-Elemente Bei vielen Lehrenden stehen oftmals die Fragen nach speziellen Tools, Werkzeugen, Zusatzaufwänden sowie die generelle Funktionsweise im Vordergrund. Darum wurde durch die Projektmitarbeiterin stets darauf geachtet, die mediendidaktische Perspektive einzunehmen und das digitale Lehr-Lern-Element und die dahinterstehende didaktische Bezugsgröße miteinander in Verbindung zu setzen. Im Rahmen der Qualifizierungsreihe war es von Vorteil, dass diese Perspektive explizit durch die mediendidaktische Mitarbeiterin gewahrt und der Transfer sowie der Bezug zu möglichen Einsatzszenarien hergestellt wurde. Für das Know-How-Portal wurde eine Übersicht der Digitalen Toolbox in Verbindung mit einem didaktischen Wegweiser erstellt, so dass auch in den Materialien der mediendidaktische Zusammenhang deutlich zum Ausdruck kommt.

Peer-to-Peer-Ansatz mit kleineren digitalen Lehr-Lern-Elementen Durchweg positiv wurde der Peer-to-Peer-Ansatz angenommen, in dem Lehrende Angebote für Lehrende machen. Mit den Formaten Lessons Learned und Workshop wurde der Mittelweg geebnet, um die notwendige Struktur herzustellen, damit zentrale Aspekte angesprochen werden konnten. Dennoch waren die Strukturen nicht so starr, so dass auf die Teilnehmer*innen und deren Fragen eingegangen werden konnte, aber auch die Erfahrungswerte aus der Lehrpraxis weitergetragen wurden. Inhaltsbezogen zeigte sich, dass insbesondere kleinere digitale Lehr-Lern-Elementen nachgefragt wurden, da diese relativ einfach in die eigene Lehre integriert werden können.

Digitale Lernelemente und Lehrformate

Ein Blick aus transformatorischer Bildungsperspektive

Nadine Ober

Bereits 2011 wiesen Johannes Fromme, Stefan Iske und Winfried Marotzki zu Beginn ihrer Publikation »Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien« darauf hin, dass »vor dem Hintergrund der zunehmenden medialen Durchdringung aller Lebensbereiche die grundlegende Bedeutung von Medien auch für den Bereich der institutionellen Bildung diskutiert […]« (Fromme/Iske/Marotzki 2011: 8) werde. Der Prozess der Digitalisierung von Hochschulbildung ist seither fortgeschritten und auch der Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate (dLLs), wie sie von Athanasios Tsirikiotis, Josephina Schmidt und Verena Ketter im Rahmen ihres Forschungsprojekts DISTELL in den Fokus genommen wurden, hat weiter zugenommen. Diese anhaltende Entwicklung, die insbesondere in den vergangenen pandemiegeprägten Jahren und den damit notwendig verbundenen Infektionsschutzmaßnahmen (bspw. Abstandsgebot und Isolationspflicht) an Rasanz gewonnen haben dürfte, macht eine kontinuierliche kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ebenjenen dLLs hinsichtlich ihres Bildungspotentials unverzichtbar. Der vorliegende Text möchte versuchen, diesem Erfordernis beizukommen. Mit Blick Richtung Studierende und im Kontext eines Bildungsverständnisses, das Bildung als sich vollziehende Transformationen in seiner Prozesshaftigkeit akzentuiert, werden denkbare Aneignungsprozesse, die aus dem Einsatz beziehungsweise der Nutzung von dLLs im Studienverlauf hervorgehen können, fokussiert und unter der leitenden Fragestellung danach, inwiefern von sich vollziehenden *Bildungsprozessen* ausgegangen werden kann, betrachtet und eingeordnet. Mit theoretisch geschärfter Perspektive wird also der Versuch unternommen, Denkimpulse hinsichtlich Bildungsprozesse ermöglichenden Momenten von dLLs sowie darin liegende Grenzen zu generieren und so einen Beitrag für weiterführende Diskussionen zu leisten. Durch die Formulierung einzelner Thesen sowie deren Explikation – jeweils mit ausgewiesenem

Rekurs auf die zugrunde gelegte Theoriefolie – wird eine entsprechende Argumentationslinie sukzessive entfaltet. Anknüpfend an die vorausgegangenen Erläuterungen von Tsirikiotis und Schmidt (»Digitale Hochschulbildung als Ausleuchten von Möglichkeitsräumen«) wird die dabei eingenommene transformatorische Bildungsperspektive mit dem Konzept der Mimesis in Relation gesetzt. Von dieser theoretischen Engführung beziehungsweise Verschränkung ausgehend wird über Aneignungsmöglichkeiten im Studium nachgedacht und schließlich über digitale Lernelemente und Lehrformate, deren Potenziale sowie Grenzen hinsichtlich Bildungsprozessen verhandelt.

Dazu bedarf es zunächst einer Verständigung über den Gegenstand von Bildung, um diesen Begriff für ein Nachdenken über transformatorische Prozesse konkret zu machen. So sei zum Aufspannen des bildungstheoretischen Rahmens dieses Beitrags eröffnend folgende These formuliert:

Bildung und Lernen müssen als zwei, sich hinsichtlich ihrer ›Qualität‹ voneinander zu unterscheidende Prozesse verstanden werden.

In diesem Zusammenhang sei zu Beginn auf Rainer Kokemohr verwiesen, der eine ebensolche Differenzierung des Begriffspaares vornimmt. Seinen Gedanken folgend kann Lernen »[…] als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen […]« (Koller 2018: 15) beschrieben werden. Bestehende soziale Deutungsmuster – hierbei verstanden als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, unter denen diese verarbeitet werden – bleiben davon jedoch unberührt. Entgegen dem alltäglichen Sprachgebrauch können Bildungsprozesse hiervon deutlich unterschieden und abgegrenzt werden. Diese sind vielmehr als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, in deren Vollzug nicht nur neue Informationen angeeignet und verarbeitet werden, sondern sich damit einhergehend auch die Art und Weise, ergo der Modus der Verarbeitung, verändert. Auch wenn an dieser Stelle deutlich wird, dass von keiner vollständigen Unabhängigkeit zwischen Bildung und Lernen ausgegangen werden kann – gehen doch Lernprozesse Bildungsprozessen voraus –, so zeigt sich dennoch, dass eine analoge Verwendung der Termini deren jeweiligen Gegenstand nicht angemessen aufzugreifen und zu berücksichtigen vermag. Zudem erscheint sie wenig geeignet für den später zu unternehmenden Versuch, dLLs und die damit potentiell verbundenen Arten von Aneignungsprozessen im Studium wissenschaftlich einzuordnen.

Zur weiteren Annäherung an das in diesem Beitrag bemühte Bildungsverständnis, kann Kokemohrs begriffliche Differenzierung zwischen Bildung und

Lernen weiterführend wie folgt beschrieben werden: Subjekte werden im Laufe von Lernprozessen stets mit neuen Informationen konfrontiert. Diese können unter Umständen in Prozesse von Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse und damit von Bildung übergehen. An dieser Stelle seien Ulrich Oevermanns theoretische Überlegungen herangezogen, die sich als geeignetes Scharnier zur nächsten These erweisen[1].

Oevermann zufolge stellen solche neuen Informationen das Subjekt vor Probleme, die die bisherigen Bewältigungsroutinen respektive die bestehenden und sich bis dato bewährten Deutungsmuster überfordern; sie reichen für deren Lösung beziehungsweise Bearbeitung nicht mehr aus. Solch ein als krisenhaft zu beschreibendes Moment neuer Informationen kann dergestalt dazu führen, dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen hervorgebracht werden (vgl. Koller 2018: 15–16). Folgendes Postulat vermag das hier angedeutete Verständnis von Bildung verdichtet auszudrücken:

Bildungsprozesse vollziehen sich als Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse, herausgefordert durch Krisen

Hans-Christoph Koller bündelt dieses Verständnis von Bildung formelhaft »[…] als ein Prozess der *Transformation* […] grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* […] in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.« (Koller 2012: 20–21) Nochmals Oevermann heranziehend, kann auf dessen Modell zur Beschreibung ebenjener Welt- und Selbstverhältnisse verwiesen werden. Dieses basiert auf seinem Verständnis von sogenannter Lebenspraxis, die sich durch die widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung konstituiert. Demnach steht Lebenspraxis fortwährend vor der Aufgabe, krisenhafte Problemstellungen beziehungsweise Entscheidungsprobleme zu bearbeiten. Das Bewältigungshandeln der Lebenspraxis unterliegt dabei einer Begründungsverpflichtung, die sich nicht funktionalistisch auflösen lässt. Getroffene Entscheidungen müssen sich in einer offenen Zukunft bewähren, müssen sich also ex post als begründete Handlung im Kontext der vergangenen Problemstellung

---

1 Hierbei sei auf die Ausführungen von Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band abgestellt, die im Verlauf der vorgenommenen Theoretisierung Bildung bereits als dialektischen Prozess entlang des Begriffspaares Krise und Routine konturieren. Auf eine wiederholte Erläuterung dieser Termini soll daher in diesem Text verzichtet werden.

erweisen. Vereinfacht lässt sich formulieren, dass Subjekte ständig dazu gezwungen sind, sich in Anbetracht eines endlichen Lebens zu entscheiden und dies vor sich selbst und vor Anderen zu begründen (vgl. Oevermann 2009: 40). Oevermann folgend, vollzieht sich Lebenspraxis in einer sequenziellen Logik sozialen Handelns, wobei einem Subjekt zu jedem Zeitpunkt der Interaktionsabfolge mehrere Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Die als Selektionsinstanz zu verstehende Lebenspraxis muss zwischen ebenjenen auswählen, da nur eine der Optionen tatsächlich realisiert werden kann. Diese Selektionsentscheidungen werden dabei nicht etwa bewusst oder rational getroffen, sondern mithilfe der der Lebenspraxis zugrundeliegenden Habitusformationen beziehungsweise sozialen Deutungsmuster; sie folgen also einer inneren Logik (vgl. Koller 2018: 113). Diese innere Logik kann mit dem Terminus der Strukturgesetzlichkeit oder der je spezifischen Fallstruktur begrifflich gefasst werden. Lebenspraxis ist also bestimmt von den bestehenden, sich in der Vergangenheit bereits bewährt habenden Deutungsmustern. Durch die eben beschriebenen Selektionen zeitlich und räumlich eingebundener Optionen setzen sich Subjekte an jeder einzelnen Sequenzstelle der sich vollziehenden Lebenspraxis in Relation zu sich selbst und zur Welt. Welt- und Selbstverhältnisse sind also ein zentraler Aspekt der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2018: 114).

Auf dem Weg zur Betrachtung von dLLs hinsichtlich deren Bildungsprozesse herausfordernden sowie hemmenden Momente wird nun der zweite Teil des oben formulierten Postulats in den Fokus gerückt und konturiert – also die Frage danach, wie und wodurch herausgefordert sich transformatorische Bildungsprozesse vollziehen. Hierzu stellt Hans-Christoph Koller zusammenfassend fest, dass Bildung im transformatorischen Sinne nicht als harmonisch verlaufender, innere Kräfte entfaltender Prozess verstanden werden kann, sondern dass es sich dabei vielmehr um krisenhaftes Geschehen handle[2] (vgl. Koller 2012: 20). Wie eben in Rekurs auf Ulrich Oevermann erläutert, eröffnet sich dem Subjekt beziehungsweise der jeweiligen Lebenspraxis an jeder Sequenzstelle eine Zukunft von möglichen Handlungsoptionen, die nach Schließung durch eine Selektionsentscheidung verlangt (vgl. Oevermann 2012: 133). Solch eine Schließung erfolgt unter Rückgriff auf Routinen, die in

---

2 Bereits hier sowie in den nachfolgenden Ausführungen scheinen relevante Hinweise für eine spätere Einordnung des Konzepts der Mimesis in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auf. Diese sollen an entsprechender Stelle nochmals aufgegriffen und expliziert werden.

Folge vergangener gelungener Krisenbewältigung bereits hervorgebracht wurden; die sich bewährt und durch Reproduktion als Disposition in die sozialen Deutungsmuster eingelagert haben. So finden »[i]n der Ausführung von Routinen […] Erfahrungen […] [Anwendung], die in Krisenkonstellationen gemacht wurden.« (Oevermann 2014: 63) Folglich sind Lebenspraxen kontinuierlich mit Krisenbearbeitung und -bewältigung befasst, was seinerseits wiederum als Routine verstanden werden kann[3].

In Konfrontation mit neuartigen, bisher unbekannten Bedingungen können Lebenspraxen jedoch bei der Krisenbewältigung selbst in Krise geraten und zwar dann, wenn die vorhandenen Routinen, die eingeschliffen im Unbewussten operieren, bei den Selektionsentscheidungen nicht mehr ausreichen bzw. die Sinnlogik der bisherigen Fallstruktur an ihre Grenzen gerät (vgl. Koller 2018: 115–116). »Solche Ausnahmesituationen […] überfordern das erlernte Repertoire an Handlungsroutinen, mit denen Menschen im lebenspraktischen Normalfall ihre Aufgaben und alltäglichen Herausforderungen meistern.« (Garz/Raven 2015: 29) In Anbetracht »der Offenheit der Krisensituation […]« (Oevermann 2016: 77) sind Lebenspraxen also herausgefordert Neues zu erzeugen[4]. »Würde nämlich an allen Sequenzstellen immer nur routinisiert gehandelt werden, dann wäre keine Krisenbewältigung mehr möglich und dann käme Geschichte zum Stillstand.« (Oevermann 2012: 130) In solch krisenhaften Situationen entscheidet sich das Subjekt in innovativen und kreativen Momenten des Handelns für eine selbst ausgestaltete Handlungsalternative in eine ungewisse, offene Zukunft hinein, in der es sich weder eines Erfolges noch Scheiterns der gewählten Handlungspraxis gewiss sein

3 Laut Ulrich Oevermann verhält es sich mit Routine und Krise so, dass »für die Lebenspraxis die Bewältigung von Krisen nicht der Grenzfall, sondern der Normalfall [sei], in dem sich die Autonomie von Lebenspraxis allererst konstituier[e] und aus dem sich der Grenzfall der Routine jeweils als Ergebnis eines Prozesses der Bewährung einer Krisenlösung [ableite]. Selbstverständlich [widerspreche] dem nicht, dass für die Lebenspraxis selbst aus ihrer Perspektive die Krise insofern umgekehrt den Grenzfall darstell[e], als sie jeweils zu überwinden und durch erfolgreich sich bewährende Krisenlösung in den Standardfall der Routinisierung umzuwandeln [sei].« (Oevermann 2002: 26)

4 Dieser Prozess, der den Vorgang von Transformationen beschreibt, erfolgt in zwei aufeinanderfolgenden Schritten, wobei die Instanzen des »I« und »me« einen wesentlichen Stellenwert einnehmen. Von näheren Erläuterungen hierzu wird in diesem Beitrag abgesehen. Ergänzend sei jedoch darauf hingewiesen, dass Oevermann bei der Bewältigung von Entscheidungskrisen von Lebenspraxen auf die Konzeption George Herbert Meads rekurriert, der das Selbst durch das Vorhandensein zwei polarer Momente – dem »I« und dem »me« – begreift (vgl. Koller 2018: 115).

kann. Infolge der Realisierung neuer Möglichkeiten vollzieht sich eine Veränderung der Handlungslogik und damit der Regelhaftigkeit der Lebenspraxis – es kommt zur Transformation der Fallstruktur respektive der bis dahin bestehenden Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Oevermann 2012: 117). Bewährt sich eine solche Neuerung der Handlungspraxis, so wird diese zur Handlungsroutine beziehungsweise -logik des Subjekts, welche durch Reproduktion zur Fallstruktur wird und sich als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen in den sozialen Deutungsmustern sedimentiert.

Der bis zu dieser Stelle theoretisch geschärfte Blick sei nun für den weiteren Verlauf dieses Beitrags mit folgender These verstärkt in Richtung Studium gelenkt:

Der Auftrag akademischer Ausbildung liegt in der Ermöglichung von Bildungsprozessen, die die Professionalisierung der Studierenden befördern und sie auf konkrete Praxis vorbereiten sollen.

In Anschluss an die vorangegangene Argumentation und im Kontext eines transformatorischen Bildungsverständnisses, müsste Studium mit der hier formulierten Ziel- und Leitgröße ›Zeit-Räume‹ zur Verfügung stellen, die sich durch eine größtmögliche Entlastung von Entscheidungs- und Handlungsdruck kennzeichnen. In solchen Räumen könnten darin liegende krisenauslösende Bedingungen der Erfahrungswelt in das Bewusstsein der Studierenden drängen, wobei deren bestehende Welt- und Selbstverhältnisse irritiert und in Frage gestellt werden und sich dadurch verändern. Solche Transformationsprozesse führen dabei im optimalen Fall zu einer Grundlegung bzw. ›Heraus-Bildung‹ professioneller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entsprechend der jeweiligen Profession[5].

5 Die Akzentuierung des ›Optimalfalls‹ an dieser Stelle impliziert zudem die potentiell vorhandene Möglichkeit eines Sich-Vollziehens von Bildungsprozessen, die sich im Hinblick auf das Professionalitätsverständnis des jeweiligen Handlungsfelds als gegenläufig erweisen können. Der Frage nach den normativen Implikationen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter nachgegangen werden. Stattdessen sei auf Hans-Christoph Koller verwiesen, der sich in seinem Aufsatz »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse« (Koller 2016) mit ebendieser Frage auseinandersetzt und dazu einige wichtige Gedanken und Hinweise liefert.

In der systematischen Auseinandersetzung mit digitalen Lernelementen und Lehrformaten erscheint eine gemeinsame Verständigung darüber, wie sich Bildungsprozesse vollziehen als geradezu unerlässlich, möchte man sich dem oben postulierten Ziel eines Studiums, dem Hervorbringen professionalisierter Fachkräfte, annähern. Die in diesem Beitrag lediglich grob skizzierte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bietet nach Einschätzung der Autorin einen geeigneten Anknüpfungspunkt für das weitere Verhandeln über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von dLLs.

Eine Frage, die noch nach Antworten sucht, zielt darauf ab, ob ein zunehmender Einsatz digitaler Lernelemente und Lehrformate in der Hochschulbildung zugleich eine Erhöhung der Möglichkeiten zur Professionalisierung durch das Studium bedeuten kann. Auch wenn diese im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht erschöpfend zu beantworten ist – wäre damit auch das Ziel dieses Textes verfehlt – so seien doch einige Gedanken kumuliert, die sich im Sinne weiterzuführender Denkimpulse als konstruktiv erweisen können. Hierzu sei folgende, bewusst provokant formulierte These angeführt:

Digitale Lernelemente und Lehrformate bergen bei einseitigem Einsatz das Risiko, dass transformatorische Bildungsprozesse seitens der Studierenden ausbleiben.

In diesem Zusammenhang sei exemplarisch auf Fern- beziehungsweise Online-Studienangebote[6] abgestellt, in deren Verlauf die jeweiligen Lerninhalte primär oder gar ausschließlich digital in sogenannten Online-Campus abgerufen werden und Präsenzveranstaltungen lediglich zum Ablegen von Prüfungsleistungen vorgesehen sind. Die Vermittlung von Inhalten durch Lehrpersonen erfolgt dabei in Online-Klassenzimmern; eine direkte Kommunikation zwischen ihnen und den Studierenden, etwa über entsprechende Chatfunktionen, findet häufig nur auf Anlass konkreter Fragestellungen und/oder aus studentischer Initiative heraus statt. Für einen Austausch von Studierenden untereinander stehen häufig entsprechende Plattformen und Foren zur Verfügung, welche von ihnen ganz individuell wahrgenommen und genutzt werden können. Ein derart gestaltetes Fernstudium eröffnet

6 Die folgenden Beschreibungen basieren dabei nicht auf einem spezifisch ausgewählten Studienangebot, sondern stellen ein Konglomerat mehrfach wiederzufindender, disziplinunabhängiger Attribute von Fernstudiengängen dar.

den Studierenden die Möglichkeit, ihren Bedürfnissen entsprechend, eigenverantwortlich in relativer zeitlicher und räumlicher Ungebundenheit und angepasst an das eigene Tempo auf die digitalen Lernmaterialien zuzugreifen. Dem zuvor skizzierten Bildungsverständnis folgend, droht damit jedoch ein bedeutsamer Schritt, der für die Herausforderung von Transformations-, also von Bildungsprozessen, unerlässlich erscheint, auszubleiben, der hier durch die Einführung des Terminus des »erprobenden Vollzugs« gefasst werden kann. Um dieses Desiderat näher zu explizieren, erscheint es dienlich, den Begriff der Mimesis – verstanden als eine sukzessive Annäherung bzw. ein Anschmiegen an die Praxis Anderer, die entweder als bewährt erkannt oder eine solche Bewährung zu versprechen scheint – hinzuzudenken. Anknüpfend an Tsirikiotis und Schmidt in diesem Band, die den Gegenstand der Mimesis in Rekurs auf Paul Ricœur bereits eingeführt haben, können mimetische Prozesse in drei Phasen oder Ordnungen differenziert werden. Diese werden nachfolgend mit Blick Richtung Studierende anhand des konkreten Beispiels von Lehrvideos, welche gehäuft in der Online-Lehre zu finden sind, dargelegt und in Relation zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gesetzt.

So können audiovisuell aufbereitete Inhalte, die den Studierenden mit Abruf der digital verfügbaren Lehrvideos als jeweils eigentümliches Phänomen erscheinen, der Mimesis erster Ordnung zugewiesen werden. Neue Informationen treffen hierbei auf Lebenspraxis, ergo bestehende Welt- und Selbstverhältnisse. Indem das Subjekt das Phänomen nachzuahmen sucht, Studierende also die von den Lehrpersonen qua Video vermittelten, teilweise selbst dargebotenen Handlungspraxen übernehmen, geht der Prozess der Mimesis in die zweite Ordnung über (vgl. Meyer 2011: 42). An dieser Stelle sei nochmals an Rainer Kokemohrs vorgenommene Abgrenzung zwischen Lernen und Bildung erinnert, wonach Lernen als Wissensanhäufung unter Ausbleiben einer Veränderung bestehender Welt- und Selbstverhältnisse begriffen wird, sowie an die Annahme, dass es eben dafür krisenhaftes Geschehen brauche. Davon ausgehend scheint es naheliegend, dass Studierende, deren Aneignungsprozesse sich auf das Anschauen von Lehrvideos beschränken, primär im Bereich des Lernens verharren[7]. Gesehenes wird dabei in bereits bekannte Strukturen oder vorhandene Wissensbestände eingeordnet; die habituelle Ebene, sprich Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen, bleibt also unberührt. Interessante Hinweise, die sich ergänzend zu dieser Annahme als konstitutiv

7 Diese Annahme muss hierbei als eine durch theoretische Herleitung erkannte Tendenz verstanden werden, die keinesfalls als absolut oder verallgemeinerbar gelten kann.

erweisen, lassen sich in Pierre Bourdieus Habitus-Konzept finden, genauer: in dessen Trägheitsannahme. Diese, auch als »Hysteresis-Effekt« bezeichnet, beschreibt die im Habitus liegende Tendenz, sich vor Infragestellungen und Krisen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse zu schützen. In der Primärsozialisation inkorporierte Erfahrungen und äußere Strukturen wirken dabei als dauerhafte Dispositionen im Sinne einer Selektionsinstanz. Neues wird selektiert oder aber zugelassen, sofern es mit den bereits entwickelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen konform geht und diese nicht kritisch befragt (vgl. Koller 2018: 26–28). Bourdieus Auffassung folgend sind lediglich zwei Reaktionen denkbar: resignative Anpassung oder Auflehnung. Bei ersterem Reaktionstyp passen sich die in Widersprüche verwickelten Subjekte an die neuen Bedingungen resignativ an, da es ihnen an Alternativen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung, des Denkens und Handelns fehlt. Im zweiten Fall hingegen werden die neuen Bedingungen abgelehnt bzw. verweigert, da die Subjekte an ihren Erstdispositionen festhalten (vgl. ebd.: 28). »Beides aber, Anpassung wie Auflehnung, scheint für Bourdieu von einer Tendenz der Habitusformen ›zum Verharren in ihrem Sosein‹ gekennzeichnet zu sein.« (Ebd.: 28)

Um ein solches Verharren im Sosein zu überwinden, also die Mimesis dritter Ordnung zu erreichen, müssten sich Transformationsprozesse vollziehen, in deren Verlauf das zunächst noch Nachgeahmte – das Gelernte – in die Deutungsmuster niedersinkt und damit zum eingewobenen Teil der Strukturgesetzlichkeit von Lebenspraxis wird. Möglichkeiten zum erprobenden Vollzug, die an das Betrachten der Lehrvideos anschließen, erscheinen dafür als eine notwendige Bedingung. Konkret würde dies bedeuten, dass Studierende mit Situationen konfrontiert werden müssten, in denen sie zur Vermittlung des Gelernten, zur Anwendung des Wissens herausgefordert werden und sich selbst in Folge von Irritation durch Begegnung (etwa mit anderen Studierenden, Lehrpersonen oder exemplarischen Fallkonstellationen) mit der Welt in neue Relationen setzen müssen. In solch einer Dialektik von Unmittelbarkeit und Vermitteltheit der Lebenspraxis, also von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, kann die Mimesis zweiter Ordnung in die Mimesis dritter Ordnung übergehen. Denn nur, wenn sich das durch Lernen angeeignete Wissen in konkreter Anwendung bewährt – und hierbei sei an Oevermanns Theorie erinnert, in der die Bewährung ein konsti-

tutives Moment von Lebenspraxis ausmacht –, kann von Transformationen ausgegangen und somit von Bildung gesprochen werden[8].

Bleiben Überlegungen dieserart bei der Ausgestaltung von Online-Studiengängen jedoch aus und werden keine weiteren Bewährungsmomente – abgesehen von Prüfsituationen – konstruiert, so bleibt das Initiieren von Aushandlungsprozessen und Diskursen allein im Verantwortungsbereich der Studierenden. Der Einsatz und Nutzen digitaler Lernelemente und Lehrformate droht sich dabei in einem einseitigen Konsumieren und Nachahmen von Inhalten, ohne dass sich tatsächlich Bildungsprozesse vollziehen, aufzulösen.

Um dem entgegenzuwirken ist in Angeboten von Online-Studiengängen, die keine Präsenzlehre vorsehen, die gezielte Forcierung und curriculare Verankerung entsprechend notwendiger Zeit-Räume, in denen Studierende in reziproken Prozessen zur Vermittlung von Gelerntem und damit zur Relationierung von Selbst und Welt herausgefordert werden, dringend angezeigt. So könnten beispielsweise obligatorische Chats oder synchron stattfindende audiovisuelle Konferenzen über geeignete Kommunikationstools entsprechende Möglichkeiten bieten. Auch wenn das intendierte Herausfordern krisenhaften Geschehens durch die Eröffnung entsprechender Möglichkeiten keine Transformationsprozesse garantieren kann, so scheinen diese jedoch als unerlässlich, möchte das Studium seinem oben postulierten Auftrag – der Ermöglichung von Bildungsprozessen und damit der Beförderung von Professionalität bzw. Professionalisierung – gerecht werden.

Als ein Modell, das eine Balance zwischen Online-Lehre und Präsenzveranstaltung herzustellen und diese in wirkungsvoller Ergänzung zueinander zu verbinden versucht, sei an dieser Stelle das Lehrformat *Inverted Classroom* benannt. Auch hier werden Lerninhalte von den Lehrpersonen digital zur Verfü-

---

8 Ulrich Oevermann beschreibt eine solche Bewährung, passend zu dem hier konturierten Bildungsverständnis, wie folgt: »Deutungsmuster sind also krisenbewältigende Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne das [sic!] jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß [sic!]. Als solche Muster müssen sie (i) vor allem einen hohen Grad der situationsübergreifenden Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen, (ii) sich in der Unterdrückung bzw. Auflösung potentieller Krisen bewährt haben und (iii) angesichts der von daher erforderlichen Anwendbarkeit auf eine große Bandbreite konkret verschiedener Handlungssituationen einen hohen Grad von Kohäsion und innerer Konsistenz aufweisen. Sie sind demnach einerseits historisch-epochale Gebilde, die jeweils den Zeitgeist gültig ausdrücken, andererseits aber auch Gebilde, die universellen Bedingungen der Gültigkeit genügen müssen.« (Oevermann 2001: 38)

gung gestellt, welche von den Studierenden in Eigenverantwortung und mit den Vorzügen relativer räumlicher Ungebundenheit sowie zeitlicher Flexibilität bearbeitet und angeeignet werden. In Abgrenzung zu anderen digitalen Lehrformaten allerdings, etwa zur Vermittlung von Inhalten über Lehrvideos, in deren Anschluss ohne die gezielte Forcierung von Bewährungsmomenten in dafür geschaffenen Zeit-Räumen eine Leerstelle bleibt, sind ebensolche dem Konzept des Inverted Classroom implizit. So stellt die gemeinsame Vertiefung im Rahmen von Lehrveranstaltungen eine konstitutive Komponente des Lehrformats dar. Sicherlich hat auch hier die Ausgestaltung maßgeblichen Einfluss auf die Eröffnung von Möglichkeitsräumen transformatorischer Bildungsprozesse. So dürfen sich gemeinsame Seminarzeiten zur Vertiefung und Anwendung nicht etwa in einem vereinzelten Abarbeiten an Übungen erschöpfen, würde dies wohl kaum einen Mehrwert hinsichtlich der unterstellten Zielsetzung von akademischer Ausbildung darstellen und sich womöglich mehr noch als konterkarierend dazu erweisen. Stattdessen sind Lehrende dazu aufgefordert, ihren Fokus auf ein diskursives Miteinander, eine gemeinsame Aushandlung der Inhalte mit und unter den Studierenden zu legen.

Die Annahme, der erprobende Vollzug ließe sich bis zur Zeit nach Studienabschluss aufschieben, ergo in die konkrete Praxis selbst verlagern, kann sich bei entsprechender Umsetzung in ihrer Wirkung virulent entfalten. So etwa in zugespitzter Form bei sozialwissenschaftlichen oder sozialpädagogischen Studiengängen. Schließlich sind die Handlungsfelder, in die die Studierenden entlassen werden, in unterschiedlich starkem Ausmaß von Paradoxien und Spannungen geprägt, lassen keine technologische beziehungsweise rezeptive Anwendung von Wissen zu und sind darüber hinaus durch ihre Eingebundenheiten in teilweise stark limitierte Zeit-Räume gekennzeichnet. Das Ausbleiben transformatorischer Bildungsprozesse noch innerhalb des Studienverlaufs hin zu einer Professionalisierung der Studierenden kann sich in der daran anschließenden Praxis unter eben exemplarisch genannten Bedingungen sowohl für diese selbst, vor allem aber auch die Adressat*innen etwa Sozialer Arbeit als überaus nachteilig erweisen. Demgemäß können Institutionen akademischer Ausbildung nicht aus der Aufgabe entlassen werden, Studierende zur Relationierung von Selbst und Welt herauszufordern, respektive darf diese nicht außerhalb deren Auftrags liegen.

Wie aufzuzeigen versucht wurde, muss Studium also Räume offerieren, in denen sich Studierende nicht nur Lerninhalte in mimetischen Prozessen aneignen, sondern darüber hinaus auch dazu aufgefordert werden, ebendieses zu vermitteln und anzuwenden. Dergestalt müssen erlernte Wissensbestände

von ihnen im Rahmen des Studiums, so etwa in Seminaren, Fallwerkstätten oder Kolloquien, auf eine Bewährungsprobe gestellt werden und dies angesichts der offenen Möglichkeit von Erfolg oder Scheitern der jeweiligen Handlungspraxis, jedoch mit der Gewissheit, dass sie im Falle des Scheiterns keine Konsequenzen zu befürchten haben.

Literatur

Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (2011): »Zur konstitutiven Kraft der Medien – Einleitung«, in: Johannes Fromme/Stefan Iske/Winfried Marotzki (Hg.), Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–12.

Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (Hg.) (2011): Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns, Wiesbaden: Springer Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2012): »Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19–33.

Koller, Hans-Christoph (2016): »Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse«, in: Dan Verständig/Jens Holze/Ralf Biermann (Hg.), Von der Bildung zur Medienbildung, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 149–161.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Meyer, Torsten (2011): »Medien, Mimesis und historisches Apriori«, in: Johannes Fromme/Stefan Iske/Winfried Marotzki (Hg.), Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–51.

Oevermann, Ulrich (2001): »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, in: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 1, S. 35–82.

Oevermann, Ulrich (2002): »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schweppe (Hg.), Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–63.
Oevermann, Ulrich (2009): »Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung«, in: Sylke Bartmann/Axel Fehlhaber/Sandra Kirsch/Wiebke Lohfeld (Hg.), »Natürlich stört das Leben ständig«: Perspektive auf Entwicklung und Erziehung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–55.
Oevermann, Ulrich (2012): »Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis«, in: Klaus Kraimer (Hg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 58–156.
Oevermann, Ulrich (2014): »Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung«, in: Detlef Garz/Boris Zizek (Hg.), Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–69.
Oevermann, Ulrich (2016): »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 70–182.

Teil 3

Reflexionen und Impulse zum methodischen Vorgehen im Forschungsprojekt DISTELL

Beate Vomhof

Ausgangslage: Zielsetzung des Beitrags

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts DISTELL liegen vor (Tsirikiotis/Schmidt/Ketter 2023) und können nun inhaltlich diskutiert werden. Um die gewonnen Erkenntnisse einzuordnen ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll, auch die methodische Vorgehensweise, mit der die Erkenntnisse gewonnen wurden, zu reflektieren. Die Autorin des vorliegenden Texts hat den Forschungsprozess des Projekts DISTELL als externe Beraterin punktuell in methodischen Fragen begleitet. Von diesem Standort aus wird im folgenden Beitrag eine Perspektive auf die methodische Vorgehensweise im Projekt dargelegt. Nach einem Einblick in Form einer Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens im Projekt DISTELL soll ein Ausblick auf die dokumentarische Organisationsforschung eröffnet werden, um Impulse für eine Anschlussforschung zu geben.

Einblick: Reflexion der methodischen Vorgehensweise im Hinblick auf die Suche nach dem Gegenstand der geteilten Orientierungen

Ein Ziel des Forschungsprojekts DISTELL war es, Orientierungen zur Digitalisierung von Hochschulbildung zu rekonstruieren. Im Kontext Hochschule wurden Gruppendiskussionen und Interviews geführt, sowie Seminarsitzungen teilnehmend beobachtet. Die Analyse des Materials erfolgte mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010). Auch wenn es im Rahmen des Projekts DISTELL zu keiner Typenbildung und somit auch nicht zum Generieren einer Basistypik kam, so lässt sich doch das *Gemeinsame* aller syste-

matisch analysierten Fälle untersuchen und begrifflich fassen. Im Folgenden soll unter Bezugnahme auf ausgewählte Grundlagenliteratur zur Dokumentarischen Methode reflektiert werden, wie dies im Falle des Forschungsprojekts DISTELL erfolgt ist.

Das Ziel der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion eines gemeinsamen, also kollektiven Musters im Sinne einer Basistypik (vgl. Bohnsack 2007: 237). Im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung meint der Begriff Basistypik »ein erstes Ergebnis der konjunktiven Abstraktion, nämlich den übergreifenden Orientierungsrahmen des Samples, den man auch als allen Fällen gemeinsames Orientierungsproblem oder als gemeinsame Orientierungsdiskrepanz fassen kann.« (Amling/Hoffmann 2013: 192).

Das Generieren der Basistypik erfolgt im Zuge der Typenbildung, bei der minimale und maximale Kontraste aufgezeigt werden, um die verschiedenen Orientierungsrahmen der Akteur*innen zu Typen zu kondensieren (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 279; Nohl 2009: 58). Oder andersherum: Die Typenbildung hat zum Ziel, den »Orientierungsrahmen vom Einzelfall ab[zu]lösen und zum Typen aus[zu]arbeiten« (Nohl 2009: 13). Bohnsack erläutert: »Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält« (Bohnsack 2010: 143). Was bedeutet das nun konkret für die forschungspraktische Arbeit im Projekt DISTELL?

Um die Orientierungsmuster verschiedener Hochschulakteur*innen zur digitalen Hochschulbildung rekonstruieren zu können, wurden im qualitativ angelegten Teil des Forschungsprojekts DISTELL drei Gruppendiskussionen mit Studierenden, zwei mit Lehrenden, eine mit Vertreter*innen der Hochschulleitung und eine mit Vertreter*innen des Senats geführt. Zudem wurde in fünf biografischen Interviews mit Studierenden Material erhoben. Darüber hinaus wurden zwei Seminareinheiten, in denen Methoden der digitalen Hochschulbildung eingesetzt wurden, teilnehmend beobachtet (vgl. Schmidt/Tsirikiotis 2023). Die Menge und die Dichte des erhobenen Materials sind beachtlich. Allerdings bietet es sich aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsverfahren und der verschiedenen Untersuchungsgruppen nicht an, eine Typenbildung durchzuführen (z.B. handelt es sich bei den insgesamt sieben Gruppendiskussionen um vier verschiedene Akteursgruppen). Da keine Typenbildung erfolgte, konnte auch keine Basistypik generiert werden. Dennoch kam es im Projekt DISTELL durch eine methodisch kontrollierte und intensive komparative Analyse im Sinne des Aufzeigens minimaler und maximaler

Kontraste zu einer Verdichtung des kollektiven Wissens aller befragten und beobachteten Akteur*innen. Das *Gemeinsame* aller Fälle wird im Forschungsprojekt DISTELL folgendermaßen begrifflich gefasst: »Hochschulbildung [wird] von allen Akteur*innen der beforschten Hochschule als hochsozialer Prozess angesehen […], der individuell jedoch in sehr unterschiedliche Werthaltungen ausgeprägt ist« (Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2018). Darüber hinaus resümieren die Forscher*innen, dass es »kaum Ideen von Hochschulbildung im Sinne eines sozialwissenschaftlichen Bildungsverständnisses« gibt (ebd.), vielmehr wird das Studium »fächerübergreifend vorwiegend als Habitualisierung und Aneignung von praktischem Wissen verstanden.« (Ebd.)

Wie sind die Forscher*innen zu dieser Interpretation, also der Explikation des Verstandenen (vgl. Bohnsack 2010: 177) im Sinne einer Verdichtung des konjunktiven Wissens der Akteur*innen, gekommen? Der Schlüssel liegt in der komparativen Analyse, deren enormes Potential im Folgenden erörtert wird.

Das Vergleichen von fallspezifischem Material gilt als ein Wesensmerkmal rekonstruktiver Sozialforschung. Die Wurzeln des Fallvergleichs im Rahmen empirischer Forschung liegen in der Chicagoer Schule der 1920er und 1930er Jahre (siehe hierzu z.B. Bohnsack 2005). In den 1960er Jahren haben Glaser und Strauss mit der Entwicklung des empirischen Verfahrens der Grounded Theory (1967/2012) und der hierin eingebetteten Ausformulierung des Arbeitsschritts der »constant comparative method« (Glaser/Strauss 1967/2012: 101ff.) den Grundstein für ein modernes Verständnis des systematischen Fallvergleichs im Rahmen qualitativer Sozialforschung gelegt.

Auch die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2010) steht in der Tradition des Fallvergleichs. Die Grundannahme lautet, dass erst durch den systematischen Vergleich der Horizonte und Gegenhorizonte der verschiedenen Fälle im Arbeitsschritt der komparativen Analyse die Orientierungsrahmen der Akteure rekonstruiert werden können. Würden die Forschenden den Erfahrungen und Orientierungen der Akteure lediglich ihre eigenen Erfahrungen sowie ihre Wissenschafts- und Alltagstheorien gegenüberstellen, um sie als Vergleichshorizonte zu nutzen, besteht laut Nohl die Gefahr, dass der zu untersuchende Gegenstand allein mit dem Wissen der Forschenden verglichen und »in das Muster der eigenen Selbstverständlichkeiten eingeordnet [wird]« (Nohl 2007: 254). Die Lösung dieses grundlegenden Problems liegt in der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse. Durch deren systematische Anwendung können sich die Forschenden ihrer eigenen Standortgebundenheit gewiss werden. Auch wenn sich diese nicht grundsätzlich

aufheben lässt, so kann sie doch durch die komparative Analyse methodisch kontrolliert werden (vgl. ebd.: 274).

Für die komparative Analyse zieht der*die Forschende systematisch verschiedene Fälle heran. Das Gemeinsame der rekonstruierten Orientierungsrahmen von zwei oder mehreren Fällen verweist dabei nicht auf den gesamten Fall, sondern auf einen bestimmten geteilten Erfahrungsraum (vgl. hierzu Nohl 2007: 260). In diesem Zusammenhang ist es relevant, auf die Aspekthaftigkeit rekonstruierter Orientierungen hinzuweisen (vgl. Bohnsack 2017: 125): Im Verständnis der Dokumentarischen Methode und ihrer methodologischen Bezüge auf die Wissenssoziologie nach Mannheim (1980) und die Praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) ist es nicht möglich, den Habitus einer Person an sich zu rekonstruieren, sondern immer nur im Hinblick auf den Gegenstand, mit dem sich der*die Forscher*in auseinandersetzt. Im Falle des Forschungsprojekts DISTELL sind dies z.B. die handlungsleitenden Orientierungen von Studierenden im Hinblick auf die Digitalisierung der Hochschulbildung. Um die Aspekthaftigkeit der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen empirisch kontrollieren zu können, ist nach Bohnsack (2017: 125) ein systematisches Heranziehen von Vergleichsfällen und die damit verbundene Suche nach Vergleichshorizonten unabdingbar.

Generell wird das Vergleichen im Zuge der rekonstruktiven Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode »als eine durchgängige Analysehaltung angesehen, die der Typen- und damit der Theoriebildung dient.« (Nohl 2013: 14). Auch wenn im Projekt DISTELL der Schritt der Typenbildung nicht vollzogen wurde, so ist doch das von Nohl explizierte Verständnis des methodisch kontrollierten Vergleichs als Analysehaltung für die Reflexion des Forschungsprozesses wichtig: Die komparative Analyse stellt keinen einzelnen Arbeitsschritt dar, sondern sie vollzieht sich im gesamten Forschungsverlauf. Im Grunde genommen beginnt sie während der Erhebung des Materials zu einem zweiten Fall, denn hier werden für den*die Forscher*in bereits erste Unterschiede oder Gemeinsamkeiten auf der Ebene des kommunikativen Wissens der Akteur*innen erkennbar.

Für die Interpretation von Interviewmaterial zeigt Nohl (vgl. 2007: 257ff.) für die komparative Analyse drei Ebenen auf, auf denen sich ein Vergleich durchführen lässt. Die Hinweise Nohls lassen sich durchaus auch für die Analyse von Gruppendiskussionen nutzen. Eine erste Vergleichsdimension bietet die thematische Ebene. Die komparative Analyse wird hier fallübergreifend vollzogen. Da sich die Suche nach gemeinsamen oder unterschiedlichen Themen nicht auf die Orientierungen der Akteur*innen, sondern auf den Inhalt

der gemachten Äußerungen bezieht, kann diese bereits im forschungsmethodischen Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation erfolgen. Der*die dokumentarisch interpretierende Forschende verbleibt hier also auf der Ebene des Objektsinns bzw. des expliziten Wissens der befragten Akteur*innen. Eine weitere Ebene, auf die die komparative Analyse zielen kann, stellen fallimmanente Vergleichshorizonte dar. Hier werden die Eigenrelationen und Relevanzsetzungen der Akteur*innen analysiert. Interessant ist bei diesem forschungsmethodischen Schritt die Bezugnahme der Akteur*innen auf Vergleiche oder Abgrenzungen zu anderen Personen oder Gruppen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation zielt die komparative Analyse schließlich auf die Ebene des Orientierungsrahmens. Dieser kann letztlich nur durch einen Fallvergleich rekonstruiert werden. Nohl schreibt hierzu: Da die reflektierende Interpretation »an empirische Vergleichshorizonte gebunden ist, [ist sie] nicht nur Voraussetzung, sondern auch Produkt der komparativen Analyse.« (Nohl 2007: 259).

Für das Projekt DISTELL lässt sich Folgendes resümieren: Die insgesamt hohe Fallzahl und die Menge und Dichte des erhobenen Materials (sieben Gruppendiskussionen, fünf Interviews und zwei Teilnehmende Beobachtungen) bilden die Grundlage für eine vertiefte komparative Analyse. Durch das systematische In-Beziehung-Setzen der impliziten und expliziten Wissensbestände der verschiedenen Akteur*innen im Zuge der fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse lassen sich die handlungsleitenden Orientierungen der befragten und beobachteten Akteur*innen zur digitalen Hochschulbildung rekonstruieren, genieren, abstrahieren und spezifizieren (vgl. Bohnsack 2007: 236) und schließlich in Falldarstellungen eingebunden explizieren. Auch wenn es im Forschungsprojekt DISTELL im Sinne der Dokumentarischen Methode nicht zur Generierung einer Basistypik kam, so lässt sich doch das Gemeinsame aller untersuchten Fälle – wie oben bereits angezeigt – begrifflich fassen: »Hochschulbildung [wird] von allen Akteur*innen der beforschten Hochschule als hochsozialer Prozess angesehen […], der individuell jedoch in sehr unterschiedlichen Werthaltungen ausgeprägt ist« (Tsirikiotis/Schmidt/Ketter 2022).

Ausblick: Dokumentarische Organisationsforschung

Im Folgenden wird ein Ausblick auf weitere (sozialwissenschaftlich orientierte) Forschungsmöglichkeiten zur Digitalisierung der Hochschulbildung

gegeben, um dadurch eine Anschlussforschung im Sinne der dokumentarischen Organisationsforschung anzuregen. Dafür muss zunächst geklärt werden, was den Gegenstand Hochschule zur Organisation macht. Damit verbunden ist die Frage, was das Spezifische einer Organisation ist.

Hochschule als Organisation

Grundlegend kann eine Organisation als soziales Gebilde verstanden werden, das dauerhaft auf ein gemeinsames Ziel hinstrebt. Für die Hochschule wäre dies die (berufliche) Bildung von Menschen. Das soziale Gebilde Hochschule weist eine formale Struktur auf, »mit deren Hilfe die Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden sollen« (Kieser/Walgenbach 2003: 6). Solch ein Ziel wird unabhängig von den einzelnen Mitgliedern für die Gesamtheit der Organisation festgelegt und findet sich in der Regel in schriftlich fixierter Form (vgl. Miebach 2012: 12). Im Kontext der Organisation Hochschule kann z.B. auf die Dokumente Leitbild (in welchem die grundlegenden Ziele einer Hochschule schriftlich fixiert sind) und Modulhandbuch (in welchem studiengangsbezogen Ziele der Hochschulbildung und Kompetenzbeschreibungen verschriftlicht sind) verwiesen werden.

Miebach (2012) stellt der oben angeführten Definition von Organisation nach Kieser und Walgenbach die Ausführungen von March und Simon (1993) gegenüber, die zur Gegenstandsbeschreibung ebenso das Konstrukt »System« hinzuziehen: »Organizations are systems of coordinated action among individuals and groups whose preferences, information, interests, or knowledge differ.« (March/Simon 1993: 2). Miebach bewertet die Definition von Kieser und Walgenbach als eine, die sich auf den »*statischen Aspekt* der vorgegebenen Ziele und Strukturen« konzentriert (Miebach 2012: 13) und den »Fokus auf die Organisation als soziale Einheit legt, [… während] sich die zweite Definition auf das soziale Handeln von Individuen als Mitglieder der Organisation [bezieht]« (Miebach 2012: 12). Bei March und Simon, so Miebach, liegt das Augenmerk auf der »*Dynamik* des Organisationshandelns, die sich vor allem aus den unterschiedlichen Interessen der Mitglieder ergibt.« (Miebach 2012: 12f.).

Eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Hochschule wirft unmittelbar die Frage auf, ob die Hochschule eine Institution oder eine Organisation darstellt. Nach Kehm bergen Hochschulen sowohl Eigenschaften von Institutionen als auch von Organisationen: »Als Institutionen sind sie gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden,

Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig miteinander kooperieren.« (Kehm 2012: 18). Sie führt darüber hinaus aus, dass Organisationen im Vergleich zu Institutionen »dynamischer und stärker durch arbeitsteilige Kooperation und hierarchische Koordination gekennzeichnet [sind].« (Ebd.).

Ein weiteres Merkmal von Organisationen ist die Regelung der Zugehörigkeit über die Mitgliedschaft. Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf die von Luhmann angeführte Mitgliedschaftsregel, welche »zur *kommunikativen* Ebene der Organisation mit den kodifizierten Normen, Programmen und den organisationalen Identitätsentwürfen [gehört]« (Bohnsack 2017: 134).

Der organisationale Erfahrungsraum

Überträgt man nun die oben skizzierte Analyse Miebachs (vgl. 2012: 12f.) auf die Frage, wie sich das Wissen einer Organisation mit Zunahme der Dokumentarischen Methode verstehen lässt, so könnte diskutiert werden, ob die von Kieser und Walgenbach als dauerhaft und gleichbleibend zu verstehenden Ziele der Organisation Hochschule sich in erster Linie auf das explizite Wissen beziehen, das allen Mitgliedern kognitiv präsent ist. In der von March und Simon vorgestellten Definition von Organisation wird das Organisationshandeln fokussiert, welches sich aus den voneinander abweichenden Interessen der Organisationsmitglieder ergibt. Hier könnte eine Parallele zum inkorporierten Wissen gezogen werden, das als implizit und handlungsleitend zu verstehen ist. Diese erste Annäherung von Organisation und Dokumentarischer Methode greift jedoch nicht gänzlich und wird der Komplexität der hochschulischen konjunktiven Erfahrungsräume nicht gerecht. Hilfreich ist vielmehr eine direkte Bezugnahme auf die Praxeologische Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017) und den dort verorteten Begriff des organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums (ebd.: 128ff.).

Der konjunktive Erfahrungsraum in seiner Verbindung zum Orientierungsrahmen steht im Fokus der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010; 2017). Beim konjunktiven Erfahrungsraum handelt es sich um eine analytische Kategorie. In diesem (abstrakten) Erfahrungsraum verstehen sich die Akteur*innen unmittelbar, ohne dieses Verstehen explizieren zu müssen. Ein konjunktiver Erfahrungsraum ist in diesem Sinne durch die gemeinsamen Erlebniszusammenhänge der Akteur*innen gekennzeichnet. Konjunktive Erfahrungsräume resultieren also aus einem gemeinsamen Erleben bzw. einer gemeinsamen Handlungs-

praxis von Menschen (vgl. Bohnsack 2017: 104).[1] Der Gegenstand Digitale Hochschulbildung konstituiert sich in verschiedenen hochschulischen konjunktiven Erfahrungsräumen. Dies schließt mit ein, dass ein*e einzelne*r Akteur*in an verschiedenen Erfahrungsräumen partizipieren kann, so z.B. in generationen- oder geschlechtsspezifischen Erfahrungsräumen. Zu beachten ist, dass konjunktive Erfahrungsräume keine »Mikrophänomene« (Bohnsack 2017: 140) darstellen, die sich als gruppen- oder interaktionsspezifisch beschreiben lassen. Vielmehr konstituieren sich einzelne konjunktive Erfahrungsräume auf verschiedenen Ebenen des sozialen Handelns – von der Gesellschaft über die Organisation bis zur direkten Interaktion.

Der konjunktive Erfahrungsraum ist aber mehr als nur gemeinsame Handlungspraxis. Das komplexe Konstrukt des konjunktiven Erfahrungsraums ist mit Mannheim als »Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen Menschen« (Mannheim 1980: 296) zu verstehen. Diese Doppeltheit wird, so Bohnsack, gemeinsam oder strukturidentisch erfahren. Bohnsack konzipiert den konjunktiven Erfahrungsraum (und analog den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne) als »Spannungsverhältnis zwischen der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten

1 Ein Beispiel aus dem Kontext Hochschule soll verdeutlichen, wie das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums zu verstehen ist: Ein Professor betritt den Hörsaal fünf Minuten vor Veranstaltungsbeginn. Er geht zum Pult, fährt den Computer hoch, schaltet den Beamer ein. Die ca. 150 Studierenden sitzen größtenteils bereits auf verschiedenen Plätzen und unterhalten sich. Nach und nach kommen vereinzelt Studierende hinzu. Als die technischen Geräte bereit sind, stellt sich der Hochschullehrer vor die Studierenden und begrüßt sie. Die Studierenden stellen ihre Gespräche ein, begrüßen den Hochschullehrer jedoch nicht explizit, schauen aber nach vorne. Im konjunktiven Erfahrungsraum Vorlesung gilt es als selbstverständlich, dass sich die Studierenden einen Platz ihrer Wahl aussuchen. Es gibt (im Gegensatz zur Organisation Schule) keine festgelegte Sitzordnung. Gleichwohl wird sich kein Studierender vorne ans Pult setzen. Dieser Platz ist (wie in der Schule) für den Lehrenden vorgesehen. Diese Information hat den Studierenden niemand explizit gegeben. Auch grüßen die Studierenden nicht zurück, wie dies z.B. in früheren Zeiten in der Schule üblich war (z.B. im chorischen ›Guten Morgen, Herr Lehrer‹). Das konjunktive (also gemeinsame, geteilte) Wissen der Studierenden und des Lehrenden beinhaltet, dass die Studierenden durch das Einstellen der Gespräche und des nach vorne gerichteten Blicks signalisieren, dass die Vorlesung auch von ihrer Seite aus beginnt. Das eingespielte Handeln aller an der Situation beteiligten Akteur*innen orientiert sich also an ihrem handlungsleitenden Wissen, das teils an das im konjunktiven Erfahrungsraum Schule erworbenen impliziten Wissen anschließt, teils aber auch erst im konjunktiven Erfahrungsraum Hochschule erworben wurde und täglich von den Akteur*innen konstituiert wird.

Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-)Theorien andererseits […] – als Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm beziehungsweise zwischen Habitus einerseits und Norm und Identität andererseits« (Bohnsack 2017: 138f.).

Für die Erforschung des impliziten und expliziten Wissens zur Digitalisierung der Hochschulbildung im Kontext der Organisation Hochschule bietet es sich an, nun den Begriff des organisationalen Erfahrungsraums heranzuziehen. Mit Bohnsack sind organisationale Erfahrungsräume »prinzipiell interaktiver beziehungsweise gruppenspezifischer Art« (Bohnsack 2017: 128). Sie konstituieren sich in diesem Verständnis also in der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteur*innen. Das »konjunktive Wissen, welches für die Gestalt(ung) der Organisation von entscheidender Bedeutung ist, dokumentiert sich in der Handlungspraxis der Akteure.« (Mensching 2017: 61).[2]

Im Forschungsprojekt DISTELL wird der Gegenstand der Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung mit dem Anspruch untersucht, Erkenntnisse zu generieren, die nicht nur für die Hochschule Esslingen, sondern generell für Hochschulbildung Gültigkeit haben. Eine Erweiterung des Forschungsgegenstands um das implizite organisationale Wissen der Hochschule stellt keine Eingrenzung der Reichweite der Ergebnisse dar. Vielmehr könnte die Auseinandersetzung mit dem organisationalen Erfahrungsraum in seiner doppelten Doppelstruktur in einem weiteren Schritt hilfreich sein, um die Orientierungen einzelner Akteur*innen in ihrer gemeinsamen Handlungspraxis organisationaler Erfahrungsräume im Hinblick auf die Digitalisierung der Hochschulbildung verstehen und explizieren zu

2 Interaktion kann im Zuge einer dokumentarischen Organisationsforschung auf drei Ebenen untersucht werden: Erstens auf der Ebene der Interaktionen zwischen Adressaten und Mitarbeiter*innen, zweitens auf der Ebene des Diskurses der Mitarbeiter*innen untereinander und drittens auf der Ebene von Dokumenten (vgl. Erne/Bohnsack 2018: 237). Der Verweis auf das Dokument Akte ist auf Ernes Forschungsarbeit (2016) zur psychoanalytischen Sozialarbeit zurückzuführen, in der er von Mitarbeiter*innen geführte Akten über Jugendliche untersucht hat. Es ist zu diskutieren, wie der Zugang zum konjunktiven Wissen einer Organisation auch über andere Dokumente, die der Kommunikation der beteiligten Akteur*innen dienen, eröffnet werden kann. Die dokumentarische Organisationsforschung befasst sich gegenwärtig vermehrt mit dieser Frage. Staege und Vomhof (2020) untersuchen z.B. aktuell, wie frühpädagogische Fachkräfte in und mit Eingewöhnungskonzepten im Dokument Konzeption die Schnittstelle von öffentlicher und familialer Kleinkindbetreuung bearbeiten und wie sie ihre diesbezügliche gesellschaftliche Aufgabe in ein organisationales Programm übersetzen.

können – exemplarisch für andere Hochschulen und deren organisationales Wissen. Die Hochschule Esslingen wäre in diesem Forschungskontext also als Vertreterin der Organisation Hochschule zu verstehen.[3]

Eine Bezugnahme auf die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Organisationsforschung könnte helfen, die Orientierungen der untersuchten Akteur*innen noch differenzierter zu analysieren, denn Handlungspraxis muss sich, so Bohnsack, generell (also sowohl innerhalb als auch außerhalb von Organisationen) in ein Verhältnis setzen zu »den *gesellschaftlichen*, den institutionalisierten Normen, Rollen- und Identitätserwartungen« (Bohnsack 2017: 129). Spezifisch für die organisationale Handlungspraxis ist, dass diese sich darüber hinaus »zu den kodifizierten Normen, Programmen der Organisation selbst und zu den organisationalen oder organisationsinternen Identitätsentwürfen resp. Identitätsnormen« (ebd.) in Beziehung setzen muss. Bohnsack spricht hier von einer »*doppelten Doppelstruktur*« (ebd.) die er begrifflich folgendermaßen fasst: »Die Doppelstruktur von performativer und propositionaler Logik, von Habitus und Norm, begegnet uns hier [innerhalb der Organisation] […] in doppelter Weise.« (Ebd.). Übertragen auf den diskutierten Gegenstand der Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung bedeutet dies, dass die Hochschule Esslingen sowohl als Institution als auch als Organisation zu verstehen ist. Die Handlungspraxis von Lehrenden und Studierenden muss sich folglich sowohl zu gesellschaftlichen als auch organisational geprägten Leitbildern von digitaler Hochschulbildung in Beziehung setzen. Gerade bei einem so aktuellen, gesellschaftlich intensiv und emotional diskutierten Thema wie der Digitalisierung erscheint dies in besonderem Maße interessant und relevant.

Literatur

Amling, Steffen/Hoffmann, Nora Friederike (2013): »Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Heinz-

3 In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass Organisationen, so Bohnsack, »häufig überlokal identische Strukturen auf[weisen], die aus der Auseinandersetzung mit ähnlichen Problemen und Voraussetzungen resultieren – beispielsweise ähnlichen Rollenanforderungen, Verfahrensprogrammen und ähnlichen *gesellschaftlichen* Milieus ihrer Klientel wie auch ihrer Mitglieder.« (Bohnsack 2017: 128).

Hermann Krüger/Nicole Pfaff (Hg.): Rekonstruktive Milieuforschung. Themenheft ZQF (Zeitschrift für Qualitative Forschung) 14, S. 179–198.
Bohnsack, Ralf (2005): «Social Worlds« und »Natural Histories«: zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien«, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, S. 105–127.
Bohnsack, Ralf (2007): »Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 225–253.
Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchgesehene Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967/2012): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New Brunswick/London: Aldine.
Kehm, Barbara M. (2012): »Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? – Neue Theorien zur »Organisation Hochschule«, in: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hg.): Hochschule als Organisation. S. 17–25.
Ketter, Verena/Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2018): Rekonstruktion von Orientierungen zur Digitalisierung der Hochschulbildung – Empirische Ergebnisse des Forschungsprojekts DISTELL. Unveröffentlichtes Manuskript.
Kieser, Alfred/Walgenbach, Peter (2003): Organisation. 3., völlig neu bearb. Aufl. Berlin/New York: De Gruyter.
Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Suhrkamp: Frankfurt a.M..
March, James/Simon, Herbert (1993): Organziations. Second Edition. Cambridge: Blackwell.
Mensching, Anja (2017): »Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken«, in: Steffen Amling/Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der pra-

xeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 59–79.

Miebach, Bernhard (2012): Organisationstheorie: Problemstellung – Modelle – Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): »Die Typenbildung der dokumentarischen Methode«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 277–302.

Nohl, Arnd-Michael (2007): »Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation«, in: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 255–276.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmidt, Josephina/Tsirikiotis, Athanasios (2023): »Weil, ich denke mir, dass wir uns nur noch im virtuellen Traum irgendwo treffen«. Geteilte Orientierungen von Hochschulakteur*innen, in: Athanasios Tsirikiotis/Josephina Schmidt/Verena Ketter (Hg.): Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.

Staege, Roswitha/Vomhof, Beate (2020): »Konzepte als Dokumente. Zur methodologischen Grundlegung der empirischen Analyse von Konzeptpapieren im Kontext institutioneller Kleinkindbetreuung«, in: Detlef Gaus/Elmar Drieschner (Hg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 71–90.

Tsirikiotis, Athanasios/Schmidt, Josephina/Ketter, Verena (Hg.) (2023): Digitale Hochschulbildung? Bildungsprozesse Studierender und Lehrender im Zeitalter der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.

Self-Tracking mal anders
Bildungspotentiale der SeLeMA-App

Valentin Dander

In diesem Beitrag wird eine Annäherung an die Selbst-Lern-Management-App *SeLeMA*, die im Kontext des Forschungsprojekts *DISTELL* entwickelt wurde, über den Umweg von Self-Tracking-Anwendungen und -Praktiken vorgenommen. Nach einer gesellschaftlichen Kontextualisierung von Self-Tracking (*Abschn. 2*) werden einzelne Merkmale kommerziellen Mainstream-Self-Trackings dargestellt, problematisiert und bildungsbezogen eingeordnet (*Abschn. 3*). Diese Merkmale werden sodann auf *SeLeMA* übertragen, um im Modus einer heuristischen Negativfolie die Spezifika der App in Abgrenzung von sowie teilweise in Analogie zu Self-Tracking herauszuarbeiten (*Abschn. 4*). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick (*Abschn. 5*).

Self-Tracking im Kontext

Zeitdiagnostische und andere sozial- und kulturwissenschaftlichen Problematisierungen einer Kultur der datenbasierten Vermessung und Überwachung werden in den letzten Jahren unter den Schlagworten Big Data (vgl. Reichert 2014a), Surveillance Capitalism (vgl. Zuboff 2019), Algorithmisierung oder Algorithmuskulturen (vgl. Seyfert/Roberge 2017), Datenkolonialismus (vgl. Couldry/Mejias 2019), verschiedenste quantifizierende Metriken (vgl. Mau 2018), Scoring (vgl. Gapski/Packard 2021), Predictive Analytics (vgl. Richardson u.a. 2019), Social Sorting und Profiling (vgl. Lyon 2014; Reichert 2014b), Ratings, Rankings und Trendings (vgl. Frisch/Stoltenberg 2018; Gillespie 2017; Mau 2018; Passoth/Wehner 2018) etc. vorgetragen und entlang verschiedener Schwerpunktsetzungen konkretisiert. Solche Praktiken wurden in einem weiten Verständnis als kapitalistische, staatliche und hybride Datenpolitiken bezeichnet (vgl. Dander 2021).

All diese Beschreibungsformen setzen in je verschiedener Weise auf Assemblagen oder Dispositiven von Infrastrukturen und Materialitäten, Diskursen und (politischen, ökonomischen, rechtlichen, bildungsbezogenen etc.) Rationalitäten, innovativen und routinisierten Praktiken, Institutionalisierungen und De-/Regulierungen, technologischen Dynamiken (Technologien im engeren wie im weiteren Sinne) auf. Die Stoßrichtungen der Problematisierungen oder Kritiken richten sich beispielsweise auf inhärente Verwertungslogiken personenbezogener Daten (vgl. Dander 2020b; Sarikakis 2012; Share Lab u.a. 2016), disziplinierende und normalisierende Subjektivierungsweisen (vgl. Schöttler 2016) und soziale oder rassistische Ungleich- und Ungerechtigkeiten (vgl. Allert 2020; Eubanks 2017; Noble 2018).

Mit Blick auf (überwiegend formale) Bildungskontexte und Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ergibt sich ein ähnliches Bild. Anwendungen von Datenanalysen in diesen Zusammenhängen folgen vielfach ähnlichen Rationalitäten wie den genannten und ziehen ähnliche Konsequenzen nach sich. Learning Analytics inklusive der integrierten Metriken, Normen und Prognostiken spielt hierbei eine große Rolle und sieht sich kritischen Befragungen ausgesetzt (vgl. Selwyn 2019), aber auch die Rolle von datenbasierten Entscheidungsprozessen in Bildungsmanagement und -politik (vgl. Williamson 2017). Letzthin – insbesondere im Kontext der COVID-19-Pandemie – wurde zudem vermehrt über Prüfungssoftware diskutiert, zumindest im anglo-amerikanischen Bildungsraum (vgl. Swauger 2020).

Ermöglicht werden die beschriebenen und problematisierten Prozesse durch eine im globalen Norden annähernd flächendeckende Marktsättigung in Bezug auf mobile, internetfähige Endgeräte (insb. Smartphones), die sich durch stetig steigende Prozessorleistungen und Speichermedien (oder Zugang zu Cloudspeichern) auszeichnen. Ebenso ansteigend sind die Übertragungsraten in der Internetanbindung wie auch die Vernetzbarkeit verschiedener Geräte und Gegenstände, auch über andere Mechanismen (NFC, Bluetooth etc.). Harald Gapski benennt mit Vernetzung, Sensorisierung, Datafizierung, Algorithmisierung und Monetarisierung fünf maßgebliche »Treiber bzw. ermöglichende Faktoren« für eine signifikante gesellschaftliche Entwicklung (Gapski 2015: 64).

Insbesondere das Moment der Sensorisierung und der Vernetzung verschiedener Geräte kann als spezifische Bedingung für die Ermöglichung einer breitenwirksamen Nutzung von Self-Tracking-Anwendungen genannt werden. *Wearables* wie Fitness-Tracker, aber auch Smartphones sind mit einer Vielzahl von Sensoren ausgestattet, die es erlauben, verschiedene Körperfunk-

tionen zu tracken. Zur Standardausstattung von Fitness-Trackern gehören etwa ein Beschleunigungssensor (Accelerometer), ein Luftdruckmesser (Barometer), ein Lagesensor (Gyroskop), ein Pulsmesser sowie ein Kompass.[1] Die meisten dieser Sensoren sind auch in Smartphones integriert, sodass diese selbst als Self-Tracking-Device genutzt werden können. In Kombination mit Fitness-Trackern werden sie oft zu verlinkten Geräte-Hubs, auf denen die Daten gesammelt, analysiert und geteilt werden können.[2]

Der Soziologe Stefan Selke beschreibt Self-Tracking als einen Typus von Gesundheitsmonitoring, das wiederum einen von vier Grundtypen von Lifelogging darstelle. Self-Tracking als Praxis, um »in Echtzeit biometrische Daten des eigenen Körpers zu vermessen und damit eine präventive Lebensführung zu ermöglichen« (Selke 2016: 6), richtet sich hierbei auf (zunächst physische) Gesundheit und Körperfunktionen, aber zunehmend auch auf Emotionen, Stimmungen und Verhaltenstracking oder -steuerung (etwa von Suchtverhalten o.ä.) (vgl. ebd.).

In diesem Abschnitt dürfte deutlich geworden sein, in welchen gesellschaftlichen Kontext Self-Tracking als Gegenwartsphänomen eingebettet ist und welche übergreifenden Prozesse darin ebenfalls aufscheinen. Im Folgenden werden spezifische Merkmale von Self-Tracking dargestellt.

Merkmale von kommerziellem Mainstream-Self-Tracking

Self-Tracking-Praktiken wurden insbesondere am Beispiel der *Quantified Self*-Bewegung untersucht, die seit knapp 15 Jahren unter dem Motto »Self knowledge through numbers« (»Selbsterkenntnis durch Zahlen«) in Eigenregie auf die Quantifizierung des eigenen Körpers und Verhaltens zielt (Schöttler 2016:

1 Vgl. etwa die Angaben des Herstellers *Fitbit* für seine eigenen Geräte auf der zugehörigen Website: https://dev.fitbit.com/build/guides/sensors/ [Stand 2021–06-25].

2 Vielfach wird hier der Begriff ›Wearables‹ für am Körper zu tragende elektronische Geräte verwendet. Allerdings bezieht etwa Statista hier auch smarte Kopfhörer mit ein, was die Kategorie in Bezug auf Self-Tracking-Praktiken schwammig werden lässt. Vgl. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/432983/umfrage/marktanteile-der-hersteller-am-absatz-von-wearables-weltweit-nach-quartal/ [Stand 2021–06-29]. Smarte Kopfhörer machen global betrachtet sogar den größten Anteil von Wearables aus: Vgl. https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS47067820 [Stand 2021–06-29].

202; vgl. auch Damberger/Iske 2017; Mämecke 2021; Meißner 2016). In diesem Kontext kommen mitunter sehr individuelle technische Lösungen zum Einsatz, um die je eigenen Bedürfnisse und Ziele am besten erfüllen bzw. erreichen zu können. Die Ziele reichen vielfach über konkrete körper- oder gesundheitsbezogene Ziele hinaus und beziehen stärker epistemische Aspekte mit ein (vgl. Heyen 2020). Aus Innenperspektive werden die eigenen Praktiken als ermächtigend wahrgenommen. Die Außenperspektive der medialen Berichterstattung ergibt eher ein dystopisches Bild, wie eine diachrone Diskursanalyse nachzeichnet (vgl. Hepp u.a. 2021).

Allerdings kann nur ein kleiner Teil der Self-Tracking-Aktivitäten der Quantified Self-Bewegung zugerechnet werden (vgl. Schöttler 2016: 202). Der größere Anteil der Nutzer*innen verlässt sich beim Self-Tracking auf vorgefertigte Angebote der kommerziellen Anbieter in diesem Sektor. Der Markt für körper- und gesundheitsbezogene Wearables wächst stark, wie Marktdaten der Gesellschaft zur Förderung der Unterhaltungselektronik (*gfu*) nahelegen – so seien sowohl der Stück-Absatz als auch der Umsatz von 2019 auf 2020 in Deutschland um etwa 20 Prozent angewachsen.[3] Weltweit decken fünf Firmen fast drei Viertel des Marktes ab; so werden *Xiaomi*, *Apple*, *Huawei*, *Fitbit* und *Samsung* als erfolgreichste Hersteller von *Wristworn Wearables* genannt.[4] Vielfältiger ist der Markt für Self-Tracking-Apps. Alleine *Google Play* weist unter der Suchanfrage »Self Tracking Apps« 250 Applikationen mit sehr verschiedenen Schwerpunktsetzungen aus, die jedoch alle diesem Segment zugeordnet werden.[5] Die im Folgenden angeführten Aspekte beziehen sich nicht nur, aber überwiegend auf diese kommerziellen Angebote.

Fremd-Tracking und Monetarisierung Sofern Apps und Geräte von kommerziellen Anbietern genutzt werden, ist naheliegend, dass die Daten, die gesammelt und ausgewertet werden, nicht nur den Nutzer*innen vorliegen und lokal abgespeichert werden, sondern dass solche Praktiken des *Self*-Trackings mit einem *Fremd*-Tracking einhergehen. Die erforderlichen Datenschutzbestimmungen bleiben an vielen Stellen schwammig (vgl. Marktwächter, Verbrau-

3 Vgl. https://gfu.de/wp-content/uploads/2021/04/Infografik-Wearables_300dpi.pdf [Stand 2021–06-29].

4 Vgl. auch hierzu die Marktanalyse von IDC von Ende 2020: https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS47067820 [Stand 2021–06-29].

5 Vgl. https://play.google.com/store/search?q=self%20tracking%20apps&c=apps&hl=en_US&gl=US [Stand 2021–06-29].

cherzentrale NRW e.V. 2017) und lassen die nötigen Lücken, um – aus Sicht der Unternehmen – überhaupt oder zusätzlichen Profit aus Gesundheitsprofilen der Nutzer*innen zu generieren (vgl. Schöttler 2016: 203), an denen verschiedene Akteur*innen und Institutionen hohes Interesse aufweisen. Während integrierte Cloud-Dienste (potentiell inkl. abgleichender Auswertungsverfahren) einerseits einen hohen Usability-Grad mit sich bringen mögen, erfordern sie andererseits regelmäßige Datenübertragung, die selten sicher und (Ende-zu-Ende-)verschlüsselt stattfindet (vgl. Christl/Spiekermann 2016: 58ff.). Darüber hinaus lassen die nicht vorhandene Gemeinwohlorientierung und das Prinzip der künstlichen Verknappung digitaler Güter/Artefakte vermuten, dass nur der geringste Teil von kommerzieller Self-Tracking-Software quelloffen vorliegt. Wir haben es im technologischen Sinne mit einer ›Black Box‹ zu tun, deren Funktionalität lediglich indirekt, über *reverse engineering* (also über das Schließen auf Prozessabläufe aufgrund sichtbarer Inputs und Outputs), erschlossen werden können.

Körperfunktionen messen und optimieren Die Daten, die anhand von Tracking-Devices über die oben genannten Sensoren erhoben werden können, verweisen primär auf grundlegende körperliche Funktionen: Puls, Schrittzahl, Ernährung über Kalorienaufnahme nach eigenen Dateneingaben oder Barcode-Scan (vgl. Duttweiler u.a. 2016), Kalorienverbrauch, Schlafqualität etc. Entsprechend liegt der Schwerpunkt in der Nutzung auf diesen körperlichen Merkmalen: ihrem Monitoring, dem Generieren von Motivation zu ihrer Stabilisierung oder Optimierung sowie dem Erreichen selbst- oder fremdgesteckter Ziele. Der Körper der Self-Tracker*innen wird auf diese Weise zum »Zahlenkörper« (Duttweiler 2016)[6] und in den ›objektiven Daten‹ und subjektiven Bedeutungszuschreibungen auf neue Weise erfassbar. Das Primat des (aktiven, gesunden, sportlichen) Körpers zeigt sich bspw. im gesteigerten Interesse der Krankenkassen, aber auch der Arbeitgeber oder Hochschulen an einem gesunden Alltagsverhalten ihrer Versicherten, Angestellten oder Studierenden (vgl. Mau 2018: 180f.; Schöttler 2016: 203f.), wodurch eine dominante Gerichtetheit dieser Anwendungen und Praktiken angezeigt ist:

---

6 Stefanie Duttweiler betont jedoch auch, dass sich die Medialität von Körpern im Self-Tracking-Kontext nicht in Zahlenkörpern erschöpft, sondern durch »Körperbilder« ergänzt wird (vgl. Duttweiler 2016: 246).

> »Die Self-Tracking-Apps sind insgesamt betrachtet häufig im Konnex von Kontrolle und Optimierung zu verorten. Es geht darum, die Gesundheit zu stärken, Gewicht zu reduzieren, mehr Sport zu treiben, die Beliebtheit zu erhöhen, mehr Wasser zu trinken, besser zu schlafen und dergleichen mehr. Gerade um das Self-Tracking von Sport, Diäten, Muskelaufbau und dessen fotografische Reproduktion entfaltet sich ein umfassendes Optimierungsimperativ, in welchem konträre Haltungen dann eher als Desinteresse an Gesundheitsthemen stigmatisiert werden können.« (Burgfeld-Meise/Dehmel 2021: 240)

Gleichzeitig erschöpfen sich Self-Tracking-Anwendungen nicht in körperorientierten Funktionsbereichen: Emotionale und psychische Zustände werden, sofern sie einbezogen werden, ebenfalls über messbare Kennzahlen erhoben oder aus im Alltag verfassten Texten destilliert (vgl. Mau 2018: 172). Über solche Dimensionen der Selbstvermessung geraten bestimmte Anwendungen in die Rolle von Glückscoaches oder Lebensberater*innen und leiten als Selbsthilfe-Technologien zur Selbstoptimierung im Bereich der Lebensführung und Lebenseinstellung an (vgl. Schauerte 2016: 3ff.). Schließlich werden Apps auch zur Verhaltensregulierung genutzt, wie etwa zur Kontrolle und Steuerung von Smartphone-Nutzungszeiten (vgl. Burgfeld-Meise/Dehmel 2021: 243). Auch diese Dimensionen von Self-Tracking sind durchaus im oben genannten »Optimierungsdispositiv« zu verorten.[7]

Quantifizierung und Datenvisualisierung Namensgebend für die Quantified Self-Bewegung ist die Quantifizierung. Entsprechend wäre Self-Tracking, wie es aktuell praktiziert wird, nicht ohne einen zahlenförmigen, auf numerischen Daten basierenden Zugang zur Welt und zum Selbst denkbar. Wie oben bereits anklang, werden alle sensorisch erfassbaren Aspekte von Welt und Selbst

7 Stefan Meißner wendet zur problematisierenden Rede über ›Optimierung‹ ein, dass vorweg angenommen werde, Optimierung könne lediglich als Ökonomisierung und Produktivitäts- wie Effizienzsteigerung aufgefasst werden. Dieser Prämisse setzt er andere Formen von Optimierung entgegen, die etwa Logiken von »Ästhetisierung, Politisierung, Verwissenschaftlichung oder Verrechtlichung« folgen. Optimierung wäre damit als umstrittener Bedeutungsträger zurückzugewinnen (Meißner 2016: 233). Gleichwohl warten Self-Tracking-Anwendungen mit einer »impliziten Pädagogik« auf, die »unterschiedliche Logiken wie unternehmerische Marktorientierung, technische Machbarkeiten, Gesundheitsorientierung und teilweise de[n] Anspruch des zivilgesellschaftlichen Nutzens« in Programmen ›hart verdrahtet‹ und somit eine normative Gerichtetheit der Nutzung nahelegt (Klinge 2018: 49).

in Messwerte übersetzt (operationalisiert) und erhoben, gespeichert, ausgewertet, dargestellt. Damit einher geht die Vorstellung von quantitativen, digitalen Daten als wissenschaftlichem und neutralem Faktum und somit ein »Versprechen der Objektivität« (Duttweiler 2018: 252). Ein solcher Zugang zur Welt stellt keine Besonderheit des Self-Trackings dar, sondern schreibt sich in eine breite, seit Jahrzehnten anhaltende Tendenz ein, alle möglichen gesellschaftlichen Aspekte und Felder zu quantifizieren und in Metriken vergleichbar zu machen – so auch im Bereich der Bildung, bspw. anhand der großen internationalen Vergleichsstudien wie PISA etc. (vgl. Vormbusch/Kappler 2018: 213f.).

In seinen Mainstream-Formen und -Wahrnehmungen (im Self-Tracking wie in anderen Bereichen) wird das Versprechen der Objektivität und Selbstevidenz quantitativer Daten jedoch weniger über ›Rohdaten‹[8] vermittelt, sondern in Komplexität reduzierende, vereinfachende Formen übersetzt (vgl. Duttweiler 2018: 266f.). Die Adressierung eines Breitenpublikums greift auf allgemeinverständliche, selbstevidente Wissensformen im Sinne von Kollektivsymboliken in normalisierenden Kurven- und Datenlandschaften zurück (Link 1997: 346ff., 2013: 39ff.). Stefanie Duttweiler berichtet anhand einer Studie zu Self-Tracking von Sportstudierenden nicht nur von Farbcodes und Kennzahlen in den Apps, sondern auch von metaphorischen Feedbacks der Systeme, wie etwa Blumen oder Früchte, als Ausdruck von In-/Aktivität (vgl. Duttweiler 2018: 265). Insbesondere Diagramme spielen eine wichtige Rolle in der Darstellung numerischer Daten, denn sie »machen schließlich komplexe Zusammenhänge, die in Zahlen übersetzt wurden, handhabbar« (Schauerte 2016: 13), aber auch Abzeichen, Badges und andere Momente von Gamification scheinen auf (vgl. Mau 2018: 173). Diese trivialisierenden Formen bewahren jedoch meist den objektiv-authentischen, wissenschaftlichen Anstrich, dem zudem ein ästhetischer Eigenwert zugeschrieben wird (vgl. »Schönheit der Daten« in Mau 2018: 173).

Indem die Daten über Zeiträume hinweg erhoben und auch dargestellt werden können, findet eine automatisierte Biographisierung statt, in der Verläufe, Dynamiken, Steigerungen (aber auch Stagnation etc.) sichtbar und denen emotionale Bedeutungen (»Tendenz steigend!«) zugeschrieben werden (vgl. Duttweiler 2018: 272). Anders als in der in bestimmter Hinsicht vergleichbaren Formen traditioneller Autobiographisierung in Tagebüchern,

8 Zur Problematik des Ausdrucks ›Rohdaten‹ vgl. den Sammelband von Lisa Gitelman (2013), zum Verhältnis von ›datum‹ (›gegeben‹) und ›faktum‹ (›gemacht‹) siehe etwa Dander (2014: 114ff.; für eine ausführliche Begriffsgeschichte vgl. Rosenberg 2013).

Bekenntnissen oder Briefen (vgl. Schauerte 2016: 8) findet diese Selbstschreibung jedoch automatisiert statt.

Kollektivierung und Automatisierung Natürlich ist die graphische Darstellung individueller Datensätze denkbar und wird durchaus genutzt. Ihre einordnende und normalisierende Wirkung entfalten Daten jedoch insbesondere dann, wenn sie in Relation zu den Daten(-sätzen) anderer gesetzt werden. Datenschutzbedenken erscheinen gegenüber den Vorteilen für die Nutzer*innen (Convenience, Motivation, Technikneugier) vielfach als nachrangig (vgl. Leger u.a. 2018). Insofern wird auch über Self-Tracking nicht nur ein Zugang zu Welt und Selbst, sondern auch zu Anderen eröffnet – und im Speziellen zur Verhältnisbestimmung durch das Dazwischen. Erst auf diese Weise ergibt es Sinn, über ein »metrische[s] Wir« bzw. über einen »kollektive[n] Körper« zu sprechen (Mau 2018: 175), und nur dann können Big Data-Analysen Potentiale ihrer Mustererkennung voll entfalten. Gleichzeitig werden im Zuge (teil-)automatisierter Prozessierungen der Daten(sätze) die individuellen Nutzer*innen zu Dividua, wie vielerorts mit Gilles Deleuze festgestellt wurde (vgl. Deleuze 1992; aufgegriffen etwa in Beuerbach 2018: 125): Das Segmentieren und Clustern der einzelnen Profile mit anderen stellt Teilungen her, sodass Prozesse der Personalisierung und Standardisierung oder Kollektivierung parallel ablaufen (vgl. etwa Reichert 2014b). Was allerdings genau statistisch und auf der Ebene der Datenbankverwaltung passiert, bleibt Nutzer*innen in kommerziellen Angeboten unzugänglich (am Bsp. Facebook vgl. Beuerbach 2018: 111). Das Zusammenspiel von Mustererkennung von *Software*, die an einer bestehenden empirischen ›normalen‹ Wirklichkeit entwickelt wird, mit ihren dynamischen *Kategoriensystemen*, die diese zur Norm gewordene Beschreibung von Wirklichkeit in sich aufnehmen, und dem *Verhalten von Nutzer*innen*, die diese Norm mehr oder minder als verhaltensleitend praktizieren und somit aufs Neue die Kategorien und den früheren Stand der Wirklichkeit reproduzieren und bestätigen, erzeugt potentiell eine hochproblematische Feedback-Schleife, in der Deskription (›Normalverteilung‹) und Präskription (›Normen‹) kaum trennbar miteinander verflochten werden (vgl. Schöttler 2016: 206f.).

Im Vergleich dazu nehmen sich Direktvergleiche von Self-Tracker*innen, bspw. in Online-Communities, als relativ transparente Prozesse aus. Allerdings spielt der Community-Aspekt zwar für die Gemeinschaft der Quantified Self-Bewegung eine große Rolle. Von einem kleinen Sample jugendlicher sportfokussierter Self-Tracker*innen, die in einer Studie befragt wurden (vgl. Brüggen/Schober 2020: 18f.), sprach sich jedoch der größere Teil gegen eine

Veröffentlichung ihrer Daten in Social Media aus. Diejenigen, die ihre Daten teilen, nannten gegenseitige Motivation und Inspiration (etwa durch neue Laufstrecken) als Gründe an. Dass noch wesentlich progressivere und emanzipatorische Formen vergemeinschafteter Datennutzungen möglich wären, wird in einzelnen Beispielen deutlich, die weniger auf eine Optimierung der Einzelnen in Unterstützung durch Andere setzen, sondern strukturelle Kontextbedingungen einbeziehen und die Optimierungsbestrebungen selbst in Frage stellen:

> »Ein emanzipativer Technik-Diskurs setzt bei einem *quantifizierten Wir* an und muss sich fernab der Wünsche optimale Versionen des Selbst zu erzeugen der Frage widmen, woher diese Wünsche kommen.« (Mämecke 2021: 247; Herv. im Orig.)

Ambivalente Selbstreflexivierungsweisen Alle oben genannten Aspekte beschreiben zunächst auf einer infra-/strukturellen Ebene die Kontextbedingungen, die Mainstream-förmige Self-Tracking-Praktiken rahmen. An verschiedenen Stellen wird jedoch in der Literatur darauf hingewiesen, dass es sich bei den konkreten Praxen keineswegs um strukturell determinierte Vollzüge handelt. Insofern bedarf es konkreter situativer Analysen von Aushandlungsprozessen, Bedeutungszuschreibungen und Umdeutungen, Aneignungs- und eigensinniger Nutzungsformen, wie im Folgenden an einigen beispielhaften Studien nachgezeichnet wird:

Thorben Mämecke beschreibt etwa die Potentialität für chronisch kranke Self-Tracker*innen, sich dem paternalistischen Zugriff eines institutionellen medizinischen und Gesundheitsapparats in Teilen zu entziehen und Freiheitsgrade wie Lebensqualität zu gewinnen (vgl. Mämecke 2021: 235ff.).

Stefanie Duttweiler berichtet anhand einer empirischen Studie, dass die Befragten Self-Tracker*innen durchaus skeptisch auf die scheinbare Objektivität der Daten blicken und einen je spezifischen Umgang damit aufweisen (vgl. Duttweiler 2016: 246f.). Ein voraussetzungsreicher, kompetenter Umgang mit Daten und Bildmaterial erweist sich hierbei mitunter als habitualisiertes, implizites Wissen (vgl. ebd.: 243). In einer späteren Studie (vgl. 2018: 269f.) betont Duttweiler die wechselseitige Bedeutungsproduktion zwischen App-seitigen Deutungsangeboten und subjektiven Bedeutungszuschreibungen. Die quantitativen (und visuellen) Daten erheben manche alltäglichen Routinen – wie etwa das Schlafen – in den Status reflexiver Praktiken. Self-Tracking erlaube eine individuelle »Problematisierung des Selbst« (ebd.: 253). Sich in ein re-

flexives – oft wohlwollendes – Verhältnis dazu, wie auch zu ihrer Repräsentation in Self-Tracking-Angeboten zu setzen, löse identitätsrelevante Aushandlungsprozesse aus: »Die Quantifizierung der Körperdaten erweist sich so als Mittel der Qualifizierung des Selbst – die Daten ermöglichen es, sich selbst bedeutsam zu machen.« (ebd.: 274)

Auf ähnliche Weise ordnen Burgfeld-Meise und Dehmel (2021: 256) die Self-Tracking-Nutzung in einem hochschulischen Experiment mit einer App zur Kontrolle der eigenen Smartphone-Nutzung ein. Auch hier führt die Beschäftigung mit der App zu keiner vollständigen, nutzer*innenseitigen Übernahme der Deutungsangebote, sondern zu einer Auseinandersetzung mit dem ›Untersuchungsgegenstand‹ und mithin zu einer Reflexivierung und dem Aufbau eines »empirische[n] Subjektwissen[s]«.

Dieser Befund schließt an die Arbeit von Zillien und Fröhlich an (vgl. 2018: 243ff.), die unter Quantified Self-Mitgliedern eine differenzierte Selbstexpertisierung und Selbstverwissenschaftlichung feststellen konnten. Entgegen der Logik von Big Data und einer Quantifizierung des Sozialen fanden sie deutliche Hinweise auf ein Vorgehen nach dem Einzelfall-Modell »n=1«, um gerade individuellen Spezifika und Kontexten gerecht zu werden. Und doch werden die Erfahrungen und Erkenntnisse der Einzelnen – auch in Bezug auf Methoden und technologische Verfahren – geteilt und kollektiviert. Der hier beschriebene reflexive Umgang mit Self-Tracking findet sich bei Zillien und Fröhlich allerdings erneut mit Blick auf die Quantified Self-Community, die nicht als repräsentativ für Self-Tracking als Breitenphänomen missverstanden werden sollte.[9] Stefan Meißner stellt jedoch allgemein fest, dass die »Erweiterung von Selbstbeobachtungs- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten in erster Linie zu einer spezifischen Aufmerksamkeit und Sorge um das Selbst [führt], die dann verschiedentlich als Handlungsanreize genutzt werden können« (Meißner 2016: 233).

Inhaltlich werden also die Auseinandersetzung mit medizinischem und gesundheitsbezogenem Wissen sowie mit digitalen numerischen Daten als mögliche ›Lerngegenstände‹ genannt. In Bezug darauf könne ein höherer Reflexionsgrad erlangt werden. Hierdurch werde potentiell ein Hinterfragen ge-

9 Der vorrangige Bezug auf Quantified Self gilt auch für eine Untersuchung von Vormbusch und Kappler (2018: 227), in der sie abschließend konstatieren, dass die Praktiken der untersuchten Self-Tracker*innen »aus der vorreflexiven Erfahrung des Leibes heraustreten und diesen zu einem Objekt reflexiver Beobachtung und strategischer Intervention machen […]. Kalkulative Selbstinspektion ist die Praxisform […]«.

sellschaftlicher Vorgaben und Normen ermöglicht. Die »antagonistische Kooperation« einer Self-Trackerin mit ihrem Fitness-Tracker beschreibt Daniel Rode (2018: 109) u.a. anhand von Verben wie gestört werden, sich identifizieren und habitualisieren, (das Gerät) ablegen, genervt sein, erleichtert sein und Leere verspüren. Darin kommt die Ambivalenz der wechselseitigen Relation von Nutzerin und Gerät zum Ausdruck.

Rein *formal* bzw. *struktural* eröffnet Self-Tracking eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst bzw. die Sorge darum. In den Kantianischen Bezügen zu Wissen, Handeln, Grenzen und Biographie der Theorie der strukturalen Medienbildung (vgl. Jörissen/Marotzki 2009) wird diese Auseinandersetzung dimensioniert und analytisch greifbar. Als besonders bildungsrelevant erweist sich mit Blick auf Self-Tracking die kritische Reflexion über die genannten inhaltlichen in enger Verflechtung mit den formalen Aspekten (vgl. Damberger/Iske 2017). Darüber hinaus weisen Self-Tracking-bezogene Praktiken des Kollektivierens und Politisierens von Erfahrungen, um nicht sich selbst, sondern gesellschaftliche Strukturen und Normen zu transformieren, die als problematisch empfunden werden (vgl. Mämecke 2021; allg. siehe Dander 2020a).

SeLeMA als ›andere‹ Self-Tracking-App

SeLeMA ist eine App für Studierende, die sie im Studium bei der Bewältigung von Lernaufgaben unterstützen soll. Prüfungsleistungen, Aufgaben und Notizen können eigenhändig eingetragen und terminiert werden und die App regt qua Interaktionsdesign zum (Selbst-)Reflektieren über diese Aufgaben und ihre Bewältigung an. Die App entstand im Rahmen des Forschungsprojekts *DISTELL – Digitalisierungsstrategie für effektives Lehren und Lernen* (Herbst 2016 bis Herbst 2018) und wurde von der Firma FRIDIE entwickelt (vgl. Ketter/Schmidt/Tsirikiotis 2017; Ketter 2017; Hochschule Esslingen 2017; FRIDIE digital 2019; FRIDIE 2021).[10]

SeLeMA ist keine Self-Tracking-App im gängigen Sinne. An keiner Stelle der offiziellen Beschreibungen taucht diese Bezeichnung auf. Und doch lässt sich anhand der oben beschriebenen Merkmale kommerzieller Mainstream-Self-Tracking-Anwendungen und -Geräte herausarbeiten, inwiefern SeLeMA

---

10 In diesem Artikel wird auf die Version 1.0 Bezug genommen. Das letzte Update wurde laut Google Play Story am 5. Februar 2019 vorgenommen (vgl. FRIDIE digital 2019).

auf vielen Ebenen einen Kontrapunkt dazu markiert. Self-Tracking erweist sich insofern über weite Strecken als Heuristik *ex negativo*:

Nicht-kommerzielles Self-Tracking In den rechtlichen Hinweisen der App wird der urheber*- bzw. nutzer*innenrechtliche Status der App mit einer Creative Commons-Lizenz (CC BY-SA 4.0 Int; d.h.: Namensnennung und Weitergabe unter gleichen Lizenzbedingungen) angegeben. Die App kann demnach in unterschiedlichen Kontexten nachgenutzt und auch verändert werden. Aufgrund der öffentlichen Förderung durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg muss die App keine Rendite erwirtschaften und kann somit auf das Tracking und monetäre Verwerten personenbezogener Daten vollumfänglich verzichten. Der Datenschutzhinweis expliziert, dass das Nutzungsverhalten lediglich anonymisiert getrackt wird (FRIDIE digital 2019). Fremd-Tracking entfällt folglich nicht zur Gänze, lässt aber – so die Angabe – keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zu und wird insbesondere nicht für Monetarisierungszwecke eingesetzt.

Qualitative Daten: Selbstreflexion statt automatisierter Auswertung SeLeMA setzt zwar auch auf diagrammatische Visualisierung von Aufgaben im Zeitverlauf und setzt entsprechende Farbcodes und Bildsprache als Feedbacksymbolik ein (Markierungen auf Zeitstrahl, grüne Häkchen für absolvierte Aufgaben, eine fröhliche oder traurige Buch-Figur bei zeitiger oder nicht fristgerechter Bewältigung von Aufgaben etc.).[11] Was die App jedoch von einer reinen Aufgaben- oder Prüfungsmanagement-App abhebt, ist die Fokussierung auf den Aspekt des Reflektierens über die Bewältigung von Aufgaben. Diese Option wird nach dem Absolvieren einer Aufgabe (bzw. nach dem zugehörigen Eintrag zur Aufgabe in der App) eingeblendet. Das farblich hervorgehobene Feld (»Zur Selbstreflexion«) führt zu einem kurzen Fragebogen mit überwiegend offenen Fragen. Darunter – ohne farbliche Hervorhebung – wird angeboten, die »Selbstreflexion [zu] überspringen«. Die Reflexionsfragen lauten: »Wie ist die Aufgabe gelaufen?« (geschlossene Antwortmöglichkeiten: Es können 1 bis 3 Sterne angegeben werden); »Was hat dazu geführt, dass Du die Aufgabe fristgerecht [bzw. »nicht rechtzeitig«] erledigt hast?« (offenes Antwortfeld); »Wie war Deine aktuelle Lebenssituation? (z.B. viel Freizeit, Krankheit, neuer Job, umgezogen …)« (offenes Antwortfeld); »Wann hast du die Aufgabe umgesetzt?« (im offenen

11 Ungewöhnlich erscheint in diesem Zusammenhang, dass im Übersichtsdiagramm absolvierte Prüfungsleistungen rot, nicht absolvierte türkis eingetragen werden.

Antwortfeld ist mit »Tageszeit« das erwartete Schema der Antwort eingeblendet).

Über eine allgemeine Einschätzung (1 bis 3 Sterne) zum Ablauf wird zu den beiden Kernfragen übergeleitet, die Gelingens- und Kontextbedingungen erfragen. Auf diese Weise wird der Fokus der Studierenden darauf gerichtet, ihre Aufgabenbewältigung nicht nur isoliert in Bezug auf die Aufgabe selbst zu denken, sondern Verbindungen zu allgemeinen Lebensumständen herzustellen, um ggf. zu erkennen, inwiefern es in dieser Situation besonders schwierig oder günstig war, die Aufgabe zu bewältigen. Der Hinweis auf den zeitlichen Rahmen könnte ebenso auf räumliche oder soziale Faktoren verweisen (*»Wo bzw. mit wem hast Du die Aufgabe umgesetzt?«*). Implizit schwingt mit der eingeblendeten Antwortmöglichkeit »Tageszeit« mit, dass Prüfungen in übersichtliche Meilensteine und Aufgaben aufgeteilt werden, um sie Schritt für Schritt abzuarbeiten. Eine automatisierte Auswertung der Selbstreflexions-Einträge – etwa über linguistische oder psychologische Analysen – findet nicht statt. Die Studierenden sind also selbst darauf verwiesen, im Zusammenhang von Übersichtsdiagramm und Chronik der Selbstreflexionen Antworten auf die Frage nach günstigen oder ungünstigen Bedingungen für die Bewältigung von Prüfungsleistungen und den zugehörigen kleineren Arbeitsschritten herzustellen.

Pädagogische Rahmungen: Offener Quellcode und datenkritische Anschlusskommunikation Auch wenn dies in den Primärzielen der App nicht genannt wird, ermöglicht der offene Quellcode datenkritische Anschlusskommunikationen. Einerseits ist ein transparentes Design einer solchen App, die möglicherweise auf höchst intime Lebensumstände verweist, eine Grundbedingung für das Vertrauen der User*innen, um überhaupt wahrhaftige Antworten einzutragen. Andererseits eröffnet ein solches Design auch weiterreichende Modi der Thematisierung, die etwa auf der Ebene des Quellcodes die Untersuchung von Mechanismen der Datenerhebung, -übertragung, -speicherung und -auswertung erlauben. Eine solche Reflexion über sozio-technische Systeme kann dafür genutzt werden, um über den Einsatz solcher Technologien auch im professionellen Kontext, etwa der Sozialen Arbeit, ins Gespräch zu kommen und in Verbindung mit den eigenen Nutzungserfahrungen zu bringen. Fragen etwa der sozialen und digitalen Ungleichheit lassen sich anhand des Zugangs zu Technologien zum Thema machen (z.B.: *Wer besitzt ein ausreichend neues Smartphone inkl. nötigem Betriebssystem, um die Software zu nutzen? Wer kann Risiken einschätzen?*) (vgl. Ketter 2017: 62f.).

Der genannte Aspekt verweist deutlich auf notwendige pädagogische Rahmungen, um die individuellen Erfahrungen aus der App-Nutzung zu begleiten, gemeinsam mit anderen zu reflektieren und auf einer Meta-Ebene zu thematisieren. Der Projektzusammenhang beinhaltete die Beforschung der Nutzung von SeLeMA anhand von Einzel- und Gruppeninterviews (Ketter u.a. 2017: 13). Die Ergebnisse aus dieser Begleit- bzw. Evaluationsforschung könnten in solchen pädagogischen Settings einbezogen werden.

Die Frage der Normativität: Selbstoptimierung oder/als Selbstbegrenzung Während oben deutlich wurde, dass die App SeLeMA sich in einigen Aspekten deutlich von Self-Tracking-Praktiken abhebt – anonymes Fremd-Tracking, keine Monetarisierung, Sinngebungen und Kontextbedingungen verstehen statt Körperfunktionen erklären, qualitative Daten statt Quantifizierung, individuelle Interpretation statt automatisierter Auswertung –, bleiben die Ambivalenzen von Self-Tracking auch bei SeLeMA erhalten. In der Projektdarstellung verweist die Projektleiterin, Verena Ketter, darauf, dass die App »durch Visualisierung und Selbstkontrolle des Gelernten die Selbstreflexion des Lernprozesses ermöglichen [soll].« (Ketter u.a. 2017: 13) Mit Bezug auf den gesamten Projektzusammenhang DISTELL hält sie fest: »Im Fokus des Projekts stehen nicht nur Chancen, sondern auch Grenzen des digitalen Lehrens und Lernens.« (Hochschule Esslingen 2017). Die Kommentierung des Rektors in einem Artikel zum Projekt auf der Hochschulseite rückt andere Aspekte in den Vordergrund: »Mit DISTELL treibt unsere Hochschule die digitale Hochschulbildung voran. Das Ziel soll es sein, dass effizienter, flexibler und letztlich erfolgreicher gelehrt wird« […]. »Zudem ist das neue Projekt Teil unserer Digitalisierungsstrategie, mit der wir Lehre, Forschung und Verwaltung aktuell und konkurrenzfähig halten wollen,« so der Rektor. (Hochschule Esslingen 2017)

Mit den Attributen »effizienter, flexibler«, »erfolgreicher« sowie »konkurrenzfähig« wird durch den Rektor ein Diskurs aufgegriffen, der hochschulisches Lehren und Lernen wie ihren ›Erfolg‹ emphatisch in einen Wettbewerbskontext stellt. Demgegenüber erscheint eine freie Lizenz einer App, die hierzu dienen soll, wie ein diametraler Kontrapunkt, denn ihre Nutzung steht allen Hochschulen frei, um genauso ›konkurrenzfähig‹ zu werden. Die Prinzipien der Kooperation und des Teilens und Remixens stehen jenem des Wettbewerbs entgegen. Ambivalenter nehmen sich die Einordnungen von Verena Ketter in diesem Kontext aus, indem sie (bzgl. DISTELL) darauf verweist, dass Chancen und Grenzen digitalen Lernens gleichermaßen untersucht werden sollen. SeLeMA soll über Visualisierung und Selbstkontrolle zu Selbstreflexion anleiten.

Im Vordergrund steht laut demselben Artikel »das individuelle Lernen« (ebd.; vgl. auch Meyer u.a. 2011).

Vor dem Hintergrund dieser diskursiven Einbettungen treten normative Lagerungen hervor, die die App nicht explizit zum Gegenstand der Selbstreflexion macht. Die Grundstruktur leitet dazu an, Modul- und Prüfungslogiken zunächst direkt aus curricularen Gegebenheiten zu übernehmen und die Selbstreflexion (unter Einbezug etwa des privaten Alltagskontextes) *innerhalb* dieses Rahmens zu vollziehen. Wie oben mit Stefan Meißner (2016) bereits festgestellt wurde, lassen sich Aspekte wie »Selbstkontrolle«, »Selbstoptimierung«, aber auch »Effizienz«, »Flexibilität« oder »Erfolg« sehr unterschiedlich interpretieren und die Gerichtetheit der Deutungen ist nicht notwendig auf Ökonomisierung, Arbeitsmarkt und (Standort-)Wettbewerb gerichtet. Dies gilt nicht nur für Self-Tracking-Praktiken, sondern auch für den Einsatz einer Selbst-Lern-Management-App wie SeLeMA.

Gleichwohl legen die Affordanzen der App selbst jene bildungsrelevanten Aspekte eher nicht nahe, die über individuelle Flexibilisierung und Selbstproblematisierung hinausreichen: die kritische Reflexion von normativen Anrufungen und Subjektivierungen, etwa über hochschulische Wettbewerbsdiskurse, über neoliberale Selbsttechnologien, subversive Deutungen (z.B. ein ›Optimieren des erfolgreichen Scheiterns‹ o.ä.), Kollektivierung von Erfahrungen und transformatorische Perspektiven. In der Selbstreflexions-Frage nach den Kontextbedingungen liegt in dieser Hinsicht einiges an Erkenntnis- und Reflexionspotentialen. Der Schlüssel, diese Potentiale wahrscheinlicher ›aktual‹ werden zu lassen, kann – wie in der Mediendidaktik und im Projektkontext von DISTELL hinlänglich bekannt ist – nicht in einer App gefunden werden, sondern liegt wohl maßgeblich in pädagogisch begleiteten Reflexionsprozessen.

Fazit

In diesem Beitrag wurde die Selbst-Lern-Management-App SeLeMA anhand eines Vergleichs mit kommerziellen Self-Tracking-Anwendungen und Mainstream-Praktiken untersucht. Auf diese Weise wurden letztere im Modus einer heuristischen Negativfolie genutzt, um die Spezifika der App in Abgrenzung von sowie teilweise in Analogie zu Self-Tracking herauszuarbeiten. So gelang es in der Konzeption und im Design sehr gut, die Schwerpunkte des Designs von SeLeMA auf atypische Aspekte im Kontrast zu Self-Tracking zu legen: Als

nicht-kommerzielle, frei lizenzierte und quelloffene Software sperrt sie sich gegen einen hochschulischen Standortwettbewerb und ermöglicht es so, über die Projektlaufzeit hinaus weiter damit zu arbeiten. Studierende werden zudem dazu angeleitet, einen eigenen sprachlichen Ausdruck für ihre Lernerfahrungen zu finden und auf diese Weise in ein reflexives Verhältnis zu ihrer Bewältigung von Prüfungsaufgaben zu treten. Die App bietet zwar eine diagrammatische Übersicht über die bisherige Prüfungsbiografie, setzt aber überwiegend auf qualitative Daten und sichert die Einhaltung hoher Datenschutzanforderungen zu.

Über das Selbstreflexionsformular nach Absolvieren von (oder Scheitern gegenüber) einzelnen Aufgaben wird den Studierenden u.a. nahegelegt, Kontextbedingungen in ihre Überlegungen einzubeziehen. Hochschulisches Lernen (bzw. Absolvieren von Prüfungsaufgaben) wird auf diese Weise in einen Zusammenhang mit dem restlichen Alltagsleben gestellt und ein Reflektieren über übergreifende Gelingens- und erschwerende Bedingungen eingeleitet. Die Reflexion über die Strukturen der App selbst, die hochschulische Logiken in ihr Design mit aufnimmt, wird nicht explizit thematisiert. In pädagogischen Anschlusskommunikationen – etwa in reflektierenden Gruppendiskussionen – könnten Erfahrungen im Umgang mit der App zum Anlass dafür genommen werden, gesellschaftliche Normen auf ihre Gehalte zu befragen und ggf. gar Möglichkeiten in den Blick zu nehmen, diese lokal oder darüber hinaus zu gestalten oder zu verändern. Auch hybride (staatliche wie kommerzielle) Datenpolitiken sind nicht auf quantitative Daten beschränkt; somit können auch qualitative Daten zum Ausgangspunkt für kritische Befragungen gemacht werden. In diesen Formen können kollektive und welttransformierende Aspekte von Bildung stärker berücksichtigt werden, die eine übersichtliche und niedrigschwellige App nur sehr eingeschränkt einzubeziehen in der Lage ist.

Literatur

Allert, Heidrun (2020): »Algorithmen und Ungleichheit«, in: merz – medien+erziehung, Nr. 03, S. 26–32.

Beuerbach, Jan (2018): »Kollektive ohne Masse: Das Verhältnis von User*innen-Datenbanken und Individuum«, in: Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft, Jg. 4, Nr. 1, S. 101–127.

Brüggen, Niels; Schober, Maximilian (2020): Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Self-Tracking im Freizeitsport. Explorative Studie im Rahmen des Projekts »Self-Tracking im Freizeitsport«, München: Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz.

Burgfeld-Meise, Bianca; Dehmel, Lukas (2021): »Subjektwissen als Bildungsperspektive junger Erwachsener: Self-Tracking-Apps als digitale Optimierungstechnologien im Spannungsgefüge von Kontrolle und Selbstermächtigung«, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jg. 42, S. 237–258, https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.21.X.

Christl, Wolfie; Spiekermann, Sarah (2016): Networks of Control. A Report on Corporate Surveillance, Digital Tracking, Big Data & Privacy, Wien: Facultas.

Couldry, Nick; Mejias, Ulises Ali (2019): The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism, Stanford, California: Stanford University Press (Culture and economic life).

Damberger, Thomas; Iske, Stefan (2017): »Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive«, in: Das umkämpfte Netz, Wiesbaden: Springer VS, S. 17–36, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15011-2_2.

Dander, Valentin (2014): »Datendandyismus und Datenbildung. Von einer Rekonstruktion der Begriffe zu Perspektiven der sinnvollen Nutzung«, in: Heike Ortner/Daniel Pfurtscheller/Michaela Rizzolli u.a. (Hg.), Datenflut und Informationskanäle, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 113–129.

Dander, Valentin (2020a): »Bildung als kollektive Selbst- und Welttransformation. Eine praxistheoretische Per-Version«, in: Patrick Bettinger/Kai-Uwe Hugger (Hg.), Praxistheoretische Perspektiven in der Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 37–59, https://doi.org/10.1007/978-3-658-28171-7_3.

Dander, Valentin (2020b): »Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – und ihre bildungstheoretischen Implikationen«, in: Stefan Iske/Johannes Fromme/Dan Verständig u.a. (Hg.), Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Wiesbaden: Springer Fachmedien (Medienbildung und Gesellschaft), S. 75–95, https://doi.org/10.1007/978-3-658-28398-8_5.

Dander, Valentin (2021): »Datenpolitiken ›von unten‹ zwischen Aktivismus und Politischer Medienbildung«, in: Theo Hug (Hg.), DataPolitics – Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter, Innsbruck: Innsbruck University Press.

Deleuze, Gilles (1992): Postscript on the Societies of Control, in: October, Jg. 59, S. 3–7.

Duttweiler, Stefanie (2016): »Körperbilder und Zahlenkörper. Zur Verschränkung von Medien- und Selbsttechnologien in Fitness-Apps«, in: Stefanie Duttweiler/Robert Gugutzer/Jan-Hendrik Passoth u.a. (Hg.), Leben nach Zahlen: Self-Tracking als Optimierungsprojekt?, Bielefeld: transcript, S. 221–251.

Duttweiler, Stefanie (2018): »Daten statt Worte?! Bedeutungsproduktion in digitalen Selbstvermessungspraktiken«, in: Thorben Mämecke/Jan-Hendrik Passoth/Josef Wehner (Hg.), Bedeutende Daten: Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 251–276, https://doi.org/10.1007/978-3-658-11781-8_12.

Duttweiler, Stefanie; Gugutzer, Robert; Passoth, Jan-Hendrik; u.a. (2016): »Ernährungsbezogene Selbstvermessung. Von der Diätetik bis zum Diet-Tracking«, in: Leben nach Zahlen: Self-Tracking als Optimierungsprojekt?, Bielefeld: transcript, S. 123–140.

Eubanks, Virginia (2017): Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor, First Edition. New York, NY: St. Martin's Press.

FRIDIE (2021): FRIDIE, FRIDIE Software Agentur, [online] https://fridie.de/ [05.07.2021].

FRIDIE digital (2019): SeLeMA – Selbst-Lern-Management-Applikation – Apps on Google Play, Google Play, [online] https://play.google.com/store/apps/details?id=de.fridie.selema&hl=en_US&gl=US [05.07.2021].

Frisch, Thomas; Stoltenberg, Luise (2018): »Affirmative Superlative und die Macht negativer Bewertungen. Online-Reputation in der Datengesellschaft«, in: Daniel Houben/Bianca Prietl (Hg.), Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen, Bielefeld: Transcript, S. 85–107.

Gapski, Harald (2015): »Medienbildung in der Medienkatastrophe – Big Data als Herausforderung«, in: Harald Gapski (Hg.), Big Data und Medienbildung, München (Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW), S. 63–79.

Gapski, Harald; Packard, Stephan (Hg.) (2021): Super-Scoring? Datengetriebene Sozialtechnologien als neue Bildungsherausforderung, München: kopaed.

Gillespie, Tarleton (2017): »#trendingistrending. Wenn Algorithmen zu Kultur werden«, in: Robert Seyfert/Jonathan Roberge (Hg.), Algorithmuskulturen, Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit, Bielefeld: transcript, S. 75–106, https://doi.org/10.14361/9783839438008.

Gitelman, Lisa (Hg.) (2013): Raw Data is an Oxymoron, Cambridge: MIT Press.

Hepp, Andreas; Alpen, Susan; Simon, Piet (2021): »Beyond empowerment, experimentation and reasoning: The public discourse around the Quantified Self movement«, in: Communications, De Gruyter, Jg. 46, Nr. 1, S. 27–51, https://doi.org/10.1515/commun-2019-0189.
Heyen, Nils B. (2020): »From self-tracking to self-expertise: The production of self-related knowledge by doing personal science«, in: Public Understanding of Science, SAGE Publications Ltd, Jg. 29, Nr. 2, S. 124–138, https://doi.org/10.1177/0963662519888757.
Hochschule Esslingen (2017): Das neue Projekt DISTELL erforscht digitale Hochschulbildung, Hochschule Esslingen, [online] https://www.hs-esslingen.de/hochschule/aktuelles/news/artikel/news/das-neue-projekt-distell-erforscht-digitale-hochschulbildung/ [05.07.2021].
Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
Ketter, Verena (2017): »Digitale Transformationen – die »IDEE« der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege«, in: spektrum. Zeitschrift der Hochschule Esslingen, Nr. 44, S. 62–64.
Ketter, Verena; Schmidt, Josephina; Tsirikiotis, Athanasios (2017): »Das Forschungsprojekt »DISTELL«, in: spektrum. Zeitschrift der Hochschule Esslingen, Nr. 44, S. 11–13.
Klinge, Denise (2018): »Die (implizite) Pädagogik von Self-Tracking. Handlungspraxis und Vermittlungsweisen von EntwicklerInnen im Spannungsfeld von Entrepreneurship, Technik und Design«, in: Daniel Houben/Bianca Prietl (Hg.), Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen, Bielefeld: Transcript, S. 133–153.
Leger, Matthias; Panzitta, Susanne; Tiede, Maria (2018): »Daten-Teilen? Digitale Selbstvermessung aus praxeologischer Perspektive«, in: Daniel Houben/Bianca Prietl (Hg.), Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen, Bielefeld: Transcript, S. 35–59.
Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird, Opladen: Westdt. Verl.
Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart, Konstanz: University Press.
Lyon, David (2014): »Surveillance, Snowden, and Big Data: Capacities, consequences, critique«, in: Big Data & Society, Jg. 1, Nr. 2, S. 1–13, https://doi.org/10.1177/2053951714541861.
Mämecke, Thorben (2021): Das quantifizierte Selbst. Zur Genealogie des Self-Trackings, Bielefeld: transcript.

Marktwächter, Verbraucherzentrale NRW e.V. (2017): Wearables, Fitness-Apps und der Datenschutz: Alles unter Kontrolle? Eine Untersuchung der Verbraucherzentralen, Düsseldorf: Verbraucherzentrale NRW e.V.

Mau, Steffen (2018): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen, Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Suhrkamp; BPB.

Meißner, Stefan (2016): »Selbstoptimierung durch Quantified Self? Selbstvermessung als Möglichkeit von Selbststeigerung, Selbsteffektivierung und Selbstbegrenzung«, in: Stefan Selke (Hg.), Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel, Wiesbaden: Springer, S. 217–236, https://doi.org/10.1007/978-3-658-10416-0_10.

Meyer, Torsten; Mayrberger, Kerstin; Münte-Goussar, Stephan; u.a. (Hg.) (2011): Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Noble, Safiya Umoja (2018): Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism, NYU Press.

Passoth, Jan-Hendrik; Wehner, Josef (2018): »Listen, Daten, Algorithmen. Ordnungsformen des Digitalen«, in: Thorben Mämecke/Jan-Hendrik Passoth/Josef Wehner (Hg.), Bedeutende Daten: Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51–68, https://doi.org/10.1007/978-3-658-11781-8_4.

Reichert, Ramón (2014b): »Big Data: Medienkultur im Umbruch«, in: Heike Ortner/Daniel Pfurtscheller/Michaela Rizzolli u.a. (Hg.), Datenflut und Informationskanäle, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 37–54.

Reichert, Ramón (Hg.) (2014a): Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie, Bielefeld: transcript.

Richardson, Rashida; Schultz, Jason; Crawford, Kate (2019): Dirty Data, Bad Predictions: How Civil Rights Violations Impact Police Data, Predictive Policing Systems, and Justice, (New York University Law Review Online, Forthcoming Nr. ID 3333423) Rochester, NY: Social Science Research Network.

Rode, Daniel (2018): »Gegen-Sichten. Digitale Selbstvermessung als heterotopische visuelle Praxis«, in: Lea Spahn/Jasmin Scholle/Susanne Maurer u.a. (Hg.), Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un-]Ordnung ganz anderer Räume, Bielefeld: transcript, S. 99–112.

Rosenberg, Daniel (2013): »Data before the Fact«, in: Lisa Gitelman (Hg.), »Raw Data« is an Oxymoron, Cambridge: MIT Press, S. 15–40.

Sarikakis, Katherine (2012): »Sharing, Labour and Gouvernance on Social Media: A Rights Lacuna«, in: Wolfgang Sützl/Felix Stalder/Ronald Maier u.a. (Hg.), Media, knowledge and education: cultures and ethics of sharing, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 35–44.
Schauerte, Eva (2016): Von Quantifying und Coaching-Apps – Digitale Lebensführung zwischen Selbst- und Fremdkonstitution, in: Mediale Kontrolle unter Beobachtung, Nr. 5.1.
Schöttler, Christiane (2016): Self-Tracking zwischen Emanzipation und digitaler Überwachung. Die Rolle Big Datas für ein autonomes Verhalten, in: Communicatio Socialis, Jg. 49, Nr. 2, S. 201–210, https://doi.org/10.5771/0010-3497-2016-2-201.
Selke, Stefan (2016): »Einleitung. Lifelogging zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel«, in: Ders. (Hg.), Lifelogging: digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
Selwyn, Neil (2019): »What's the Problem with Learning Analytics?«, in: Journal of Learning Analytics, Jg. 6, Nr. 3, S. 11–19-11-19, https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3.
Seyfert, Robert; Roberge, Jonathan (Hg.) (2017): Algorithmuskulturen, Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit, Bielefeld: transcript, https://doi.org/10.14361/9783839438008
Share Lab; Joler, Vladan; Petrovski, Andrej (2016): Immaterial Labour and Data Harvesting, Share Lab, [online] https://labs.rs/en/facebook-algorithmic-factory-immaterial-labour-and-data-harvesting/ [04.09.2016].
Swauger, Shea (2020): »Our Bodies Encoded: Algorithmic Test Proctoring in Higher Education«, in: Critical Digital Pedagogy, Hybrid Pedagogy Inc.
Vormbusch, Uwe; Kappler, Karolin (2018): »Leibschreiben. Zur medialen Repräsentation des Körperleibes im Feld der Selbstvermessung«, in: Thorben Mämecke/Jan-Hendrik Passoth/Josef Wehner (Hg.), Bedeutende Daten: Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im Netz, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 207–231, https://doi.org/10.1007/978-3-658-11781-8_10.
Williamson, Ben (2017): Big data in education. The digital future of learning, policy and practice, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
Zillien, Nicole; Fröhlich, Gerrit (2018): »Reflexive Selbstverwissenschaftlichung. Eine empirische Analyse der digitalen Selbstvermessung«, in: Thorben Mämecke/Jan-Hendrik Passoth/Josef Wehner (Hg.), Bedeutende Daten: Modelle, Verfahren und Praxis der Vermessung und Verdatung im

Netz, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 233–249, https://doi.org/10.1007/978-3-658-11781-8_11.
Zuboff, Shoshana (2019): The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power, First edition. New York: PublicAffairs.

Digitalisierung an Hochschulen: Bildung oder Employability
Akademisierung ohne Akademie?

Monika Götsch und Sandro Bliemetsrieder

Einleitung

Verbunden mit den besonderen Bedingungen während der Covid-19-Pandemie wird seit 2020 die umfassende Digitalisierung von Bildungseinrichtungen wie den Hochschulen weiter angemahnt und vorangetrieben. Der Digitalisierungsschub, der die Hochschulen in der Pandemie erfasste, stellte und stellt für uns eine Möglichkeit in der Unmöglichkeit dar.

Aus anfänglichen Diskursen zum Sommersemester 2020 um ein »Nichtsemester«[1] oder einzelnen Stimmen zur sofortigen Öffnung der Hochschulen gelang es Hochschulen, aus einem distanzierten Lernangebot eine Online-Lehre zu entwerfen, die durchaus ermöglichte, für (leider nicht alle) Studierende ein Angebot des Lernens, des Kontakthaltens, des Sehens, Hörens und Referierens, des In-der Nähe-Bleibens zu eröffnen. Wenn Hochschulen in Folge des neoliberalen Kapitalismus sich mehr denn je an ökonomischen Prinzipien orientieren, wird die Digitalisierung nicht auch im »automobilen« Zwang (Haupert/Schenk 2012: 193) marktlogisch vereinnahmt und/oder bietet sie zugleich Foren der Subversion an?

In diesem Beitrag wollen wir diesen Fragen nachgehen. Ausgehend von Jacques Derridas Idee einer »unbedingten Universität« wagen wir eine kapitalismuskritische Analyse aktueller Diskurse und Erscheinungen um Hochschulen und Digitalisierung. Wir fragen danach, welchen Stellenwert in diesen Diskursen Bildungsgerechtigkeit und Bildung einnehmen (können).

1 https://www.nichtsemester.de/cbxpetition/offener-brief/

Die »unbedingte Universität« (Jacques Derrida) als ungeheuerlicher Anspruch

Jacques Derrida bekannte sich mit der Idee einer »unbedingten Universität« zu einer bedingungslosen Hochschule[2] ohne Einschränkungen (vgl. Derrida 2018: 9). Er verstand darunter das Recht, in (relativer) Freiheit – öffentlich verantwortend – das zu bekennen, was grundsätzlich an der Wahrheit ausgerichtet ist. Die Universität und Hochschule bekennt sich folglich in ihrem professionellen Tun zur Wahrheit. Dabei ist die Frage nach der Wahrheit für Derrida untrennbar mit der Frage nach dem Menschsein und mit dem, was allgemein und im Besonderen zum Menschsein gehört (Menschenrechte) sowie dem Menschlichen verbunden (vgl. ebd.: 10ff.). Derrida fasst dies unter dem Begriff der »neuen Humanities« (ebd.: 11), die für alle Fächer und Gegenstände Gültigkeit haben, ohne sich dabei an disziplinären Grenzen zu orientieren. (vgl. ebd.: 65). Im Ringen um Fragen nach Demokratie und Menschenrechten verweist Derrida auch auf ein historisches Bewusstsein.

Mit Derrida ist die Dekonstruktion dabei als Möglichkeit des Denkens und – in weiterer Folge – als Recht der Universität und Hochschule zu verstehen. Dekonstruktion wird als ein das Kritisch-Sein übersteigendes Moment, ein machtkritisches Hinterfragen, das zur Aufdeckung und Auflösung normativer Ideologien (bspw. Sexismus, Rassismus, Klassismus, Antisemitismus, Ableismus) führen kann, verstanden. Derrida bezieht sich hierbei auf die Frage der Geschichte der Menschenbilder und der Kritik selbst sowie auf neue Formen von Macht und Gewalt(-strukturen), auf nationalstaatlich verengtes Denken sowie auf (historische) demokratieeinschränkende Praxen und Strukturen (vgl. ebd.: 13f.), »die Sklaverei, die Shoa, die Apartheid oder selbst die Greueltaten der Inquisition« (ebd.: 15). Daher stellt für Derrida die Dekonstruktion die Frage nach der Gerechtigkeit selbst dar (vgl. ebd.: 20). Damit ist Dekonstruktion hochgradig voraussetzungsvoll und in keiner Weise beliebig.

---

2 Wenn wir hier von Universität und Hochschule sprechen, meinen wir nicht eine bestimmte Universität oder Hochschule, sondern die Universität und Hochschule als Institut – als soziale, historisch gewordene und allgemein rechtfertigbare Konstruktion an sich. Somit möchten wir in diesem Sinne auch nicht zwischen Universität und Hochschule unterscheiden.

Die virtuelle bzw. digitalisierte Hochschule

Derrida kritisiert nicht die Virtualisierung bzw. Digitalisierung der Hochschule an sich, denn »sobald es eine Spur gibt, hat die Virtualisierung schon begonnen« (ebd.: 25), sondern vielmehr das »Ausmaß einer solchen gespenstischen Virtualisierung, ihr beschleunigter Rhythmus, ihre Reichweite, ihre kapitalistischen Potentiale« (ebd., Herv. i. O.). Er sieht darin fast visionär die Gefahr der Destabilisierung und Neuordnung der gesamten Topologie der Universität und Hochschule mit ihren (offenen) Diskursräumen. Derrida fragt danach, wie die Demokratisierung der Hochschule erschüttert werden kann und wie demgegenüber eine »Cyber-Democracy« (vgl. ebd.: 25f.) möglich wäre. Wie kann gegen Willkür und für eine reflexive Urteilsbildung in virtueller Weise eingetreten werden (vgl. ebd.: 27)? Wie verändert die Digitalität Fragen nach der Menschlichkeit (vgl. ebd.: 28)? Wird die Hochschule dabei nicht zu einer »Als-ob-Hochschule« (vgl. ebd.: 32) mit einer verwertungslogischen Akademisierung ohne Akademie? Wird durch eine digitalisierte Hochschule lediglich Wissen archiviert, bei dem ihre Performativität als ein sich selbst antlitzhaftiges reziprokes »Ins-Werk-Setzen« verloren zu gehen droht (vgl. ebd.: 33; 71)?

Derrida hebt die Ambivalenzen der Digitalisierung hervor und sieht folglich nicht nur das Destabilisierende, sondern auch das Befreiende (vgl. ebd.: 55). Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass dieses Befreiende nicht von allen gleichermaßen erlebt werden kann. Er verweist hier auf die Vergessenen, Übersehenen, Ausgeschlossenen, die Unterlegenen ungleichheitserzeugender Strukturen. Gleichzeitig macht er damit auf das nicht Automatisierbare, das Solidarische, das Fragen nach Sinn, auf neue Formen der Fürsorge etc. aufmerksam, denen das Analoge – zumindest in Ansätzen – sinnlogisch vorauseilen müsste (vgl. ebd.: 61).

Dieser ungeheuerliche Anspruch, der von Derridas Konstruktion der »unbedingten Universität« auf letztlich alle Hochschulakteur*innen zukommt, ist nicht nur im Kontext der Covid-19-Pandemie unter Druck geraten. Aktuell zeigt sich im Kontext von Verschwörung wieder deutlich, wie wichtig es ist, dass sich Wissensproduktion an Wahrheit und Faktizität auszurichten hat. Jedoch wird deutlich, wie sehr die Hochschulen sich selbst – auch ohne Vernetzungen und Kooperationen mit bereits unternehmerischen Akteur*innen – zu »unternehmerischen Hochschulen« entwickelt haben.

Die Hochschule als Ort der Ökonomisierung

Insbesondere die Umgestaltung der Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses und die damit verbundene Umstellung der Studiengänge auf Bachelor und Master wird als Phänomen der »Unternehmerischen Hochschule« (vgl. Dörre/Neis 2009; Zechlin 2012; Binner et al. 2013; Hark/Hofbauer 2018) beschrieben, die sich vom Humboldt'schen Bildungsideal abgewandt und markt- bzw. betriebswirtschaftlichen Prinzipien unterworfen hat. Hochschulen ähneln demnach immer mehr marktwirtschaftlichen Unternehmen, anstatt sich als (macht-)kritisch hinterfragende Bildungsorte zu begreifen. Folglich wird Hochschullehre mehr denn je als Ausbildung im Sinne des verwertungslogischen Erlernens berufsspezifischer Kenntnisse (output-orientiert) und Fähigkeiten und nicht mehr als Bildung verstanden (vgl. Endruweit 2011: 16ff.; Hölscher/Suchanek 2011: 187). (Hoch-)Schulbildung ist – so Frank Olaf Radtke (2006: 25) – von der Humankapitaltheorie eingeholt worden. (Hoch-)Schulen werden nun in die Verantwortung genommen, verwertbares Wissen hervorzubringen, das der Produktivität des »Wirtschaftsstandortes« sowie der globalen Wettbewerbs- und »Innovations«-fähigkeit dienen muss (ebd.: 25).

Zugleich wird der »Lernerfolg« in die Verantwortung der »lernenden« Subjekte verlagert (sog. Selbstbildung), während die Hochschulen als »Lernagenturen« effiziente (bspw. digitale) Lernstrategien bereitstellen, mit dem Ziel, »nützliche« Kompetenzen zu vermitteln. Die große Gefahr, die mit dieser Ökonomisierung der Bildung einhergeht, ist eine zunehmende Entpolitisierung der Gesellschaft (vgl. ebd.: 53). Studierende sind aufgefordert, sich als zielorientiert Lernende zu begreifen – und erleben sich als Bildende permanent abgehängt. Das beschleunigte und optimierte Abhaken von Prüfungsstationen macht tendenziell ein Mäandern in der Bildungsbiografie unmöglich (vgl. Bliemetsrieder/Dungs 2014: 89) und verhindert Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Fragen, aktuellen technischen Entwicklungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen.

In besonderer Weise durch die Covid-19-Pandemie forciert wird darüber hinaus die Digitalisierung der Hochschulen vorangetrieben. Dies geschieht einerseits mit dem Ziel, unterschiedlichen Studierenden verschiedene Zugänge zu Bildung zu ermöglichen und andererseits mit dem Ziel, Bildung in verwertungslogischer Effizienz zu gestalten. Mit der vermehrten Nutzung neuer Medien im Studium ist das Versprechen weitreichender Kostenersparnis verbunden, wenn beispielsweise möglichst viele Studierende an Lehrveranstal-

tungen teilnehmen bzw. über digitales Lehrmaterial verfügen können. So erscheinen »neue Medien als dominante Alternative im Zeitalter des Ökonomismus« (Bank 2011: 247).

Digitalisierung befördert darüber hinaus gesellschaftliche Entgrenzungsprozesse, die auch in die Hochschulen hineinwirken. Karin Gottschall und G. Günter Voß (2003) verweisen bezüglich der »Entgrenzung von Arbeit und Leben« auf die ambivalenten Prozesse der Entgrenzungen sowie (neuen) Begrenzungen und konstatieren, dass durch die »Öffnung verfestigter Strukturen« immer mehr Möglichkeiten geschaffen werden, aber das soziale Leben zugleich riskanter wird:

»es birgt die Chance zu neuen Freiheiten, aber auch die Gefahr der Überforderung von Individuen und Institutionen. […] Es entsteht einerseits ein neuer Spielraum zum Handeln und zugleich steigen systematisch die Anforderungen – für die Einzelnen und ihre gemeinschaftlichen Zusammenschlüsse und formalen Organisationen.« (Ebd. 2003: 15)

Die von Gottschall und Voß (2003) herausgearbeiteten Entgrenzungsdimensionen zeigen sich in der Hochschule als technische Entgrenzung (digitale Medien und Lernplattformen in jedem Studiengang), die mit der Anforderung des permanenten (Neu-)Erlernen-Müssens digitaler »tools« verbunden ist. Damit gehen zeitliche und örtliche Entgrenzungen einher: Bildungsorte und -zeiten sind kaum noch festgelegt, sondern flexibel wähl- und nutzbar (vgl. Bank 2011). Durch die Digitalisierung ist insbesondere eine klare Grenzziehung zwischen Arbeit(s-Ort/-Zeit) und privatem Ort und privater Zeit nicht mehr möglich, da mit den entsprechenden technischen Geräten (fast) überall gearbeitet, studiert und private Kontakte gepflegt und sogar manche Sorgeaufgaben erledigt werden können.

Die Unternehmerische Hochschule als Ort der Subjektivierung

Die Ökonomisierungs- und Digitalisierungsprozesse der Hochschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Logiken des Marktes wie Nutzenmaximierung und Effizienz zu Leitmotiven und vorherrschenden Organisationsprinzipien werden und Denkweisen sowie soziale Praxen durchdringen (vgl. Bröckling et al. 2000; Foucault 2006). Dies schließt spezifische Subjektivierungsweisen, die auch Digitalisierung ermöglichen bzw. durch Digitalisierung ermöglicht werden (können), als Prozesse der Vergesellschaftung ein. Es sind administrative, organisatorische und institutionelle Regelungen, Gesetze

und soziale Praxen allgemein (vgl. Bröckling 2007) sowie – bezogen auf die Hochschulen – auch Bildungskonzepte, Strategiepläne, Lehr-Lernformate und Kriterien der Forschungsförderung, die Subjektpositionen konstituieren bzw. (Un-)Möglichkeiten schaffen, sich als Subjekt zu konstituieren. Subjektivierung beschreibt »einen Formungsprozess, bei dem gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung in eins gehen. [Es sind] Verstehensformen, Zurichtungsstrategien und Selbsttechnologien, die aus Menschen Subjekte und mit denen sie sich selbst zu Subjekten machen.« (Ebd.: 31) Entsprechend anerkannte Subjektpositionen verweisen zugleich auf nicht anerkannte Positionen, die jene als das begrenzende Außen normalisieren und definieren (vgl. Butler 1997).

Neoliberale Subjektivierung geschieht jedoch nicht nur über normative Ein- und Ausschlüsse, sondern insbesondere über Freiheits- und Selbstbestimmungsversprechen. Menschen sind dazu aufgefordert, sich in diesem (normativen) Sinne selbst zu disziplinieren bzw. werden zur eigenverantwortlichen Selbstregierung ermächtigt (vgl. Foucault 2000; Bröckling 2000).

In diesem Sinne geschieht auch die Subjektivierung als »unternehmerisches Selbst« (vgl. Bröckling 2007), als eine »durch und durch ökonomisierte Subjektwerdung eines imaginiert autonomen Subjekts« (Götsch/Bliemetsrieder 2021). Anerkannte Subjektpositionen erfordern folglich, die gesamte Lebensführung wie auch Handlungspraxen unternehmerisch bzw. ökonomisch »sinnvoll« zu gestalten. Ökonomie dient als Orientierung und Maßstab für jegliches Denken und Handeln, wird zur Norm des Lebens, der Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (vgl. Bröckling 2000). Die Marktförmigkeit der Einzelnen erscheint zugleich dem Wirtschaftswachstum und damit dem Gemeinwohl zu dienen – so die ökonomische Logik (vgl. Lessenich 2008). Zugleich ist soziale Inklusion an Erwerbstätigkeit gebunden (vgl. Lessenich 2012), die nur durch eine unablässige Selbstoptimierung abgesichert werden kann. Eine entsprechende Aktivierung zur Selbstoptimierung geschieht an Hochschulen beispielsweise über die Vermittlung sogenannter Schlüsselkompetenzen (z.B. Zeit- und Arbeitsmanagement oder Medienkompetenz), die in den Curricula verbindliche Studienbestandteile darstellen. Über die Schlüsselkompetenzen sollen Studierende eigenverantwortlich ihre Marktförmigkeit absichern (vgl. Schaeper/Wolter 2008: 610). »Die Bildungspraktik des Employability zielt […] auf ein Prinzip der Vermarktlichung, bei dem sich die Individuen selbstverantwortlich um den Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit sorgen« (Pollmanns 2015: 46).

Das bedeutet, dass auch bezüglich der Digitalisierung permanente Weiterbildungen – ein nie nachlassendes Erkunden der aktuellen digitalen Innovationen – gefordert ist, wenn »vor allem Medienkompetenzen sozial relevantes und inklusives Wissen darstellen« (ebd.). Verworfene Wesen im Sinne Butlers (1997) sind dann diejenigen, denen Ressourcen für eine flexible und permanente Selbstoptimierung fehlen, wie Studierende mit Sorgeverantwortung oder Studierende mit Zweit-/Dritt-/Viert-Sprache Deutsch.

Vor allem durch Entgrenzung sind das unternehmerische Selbst und seine Fähigkeiten der »Selbst-Organisation, Selbst-Sozialisation, Selbst-Bildung, Selbst-Motivation u.v.a.m. bis hin zur Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung« (Gottschall/Voß 2003: 15) angerufen. Da Arbeit/Studium und Leben nicht mehr klar voneinander unterscheidbar sind, müssen diese Bereiche individuell und aktiv gestaltet sowie voneinander abgegrenzt bzw. ausbalanciert werden.

Subjektivierungsweisen des unternehmerischen Selbst sind mit heteronormativer und postkolonialer Subjektivierung verbunden und stellen darüber spezifische (intersektionale) Ein- und Ausschlüsse her. Das heteronormative Subjekt ist über die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität konstituiert, wonach Subjekte entweder eindeutige Frauen oder eindeutige Männer sein können, die durch gegensätzliche – entweder eindeutig weibliche oder eindeutig männliche – Fähigkeiten, Eigenschaften, Denkweisen und Körperlichkeiten bestimmt werden bzw. sich selbst bestimmen (können) und sich scheinbar ideal und naturgegeben als heterosexuelles Paar ergänzen (vgl. Götsch 2014; Götsch/Bliemetsrieder 2021). An Hochschulen geschieht die heteronormative Subjektivierung (des unternehmerischen Selbst) bspw. über die geschlechtsspezifische Segregation der Disziplinen und Wissensformationen (vgl. Destatis 2021)[3] sowie über die Normalisierung der Studierenden und Lehrenden ohne Sorgeverantwortung (vgl. Briken et al. 2018).

Postkoloniale Subjektivierungweisen entspringen dem kolonialen Rassismus. Während in Verbindung mit dem Kolonialismus die Europäer*innen als »zivilisierte« und »aufgeklärte« Subjekte bzw. als weiß, männlich, bürgerlich,

3 Eine geschlechtsspezifische Segregation zeigt sich beispielsweise an den Studierendenzahlen im Sommersemester 2020: Von den Studierenden in den Technikwissenschaften wie Informatik oder Maschinenbau waren lediglich ca. 22 % Frauen*, während in den Studiengängen des Sozialwesens oder der Romanistik rund 80 % der Studierenden Frauen* waren (vgl. Destatis 2021: 31ff.).

rational und autonom konstruiert wurden, wurde den »nicht-europäischen Anderen« diese Eigenschaften und zugleich ein Subjektstatus abgesprochen. Koloniale und rassistische Logiken setzen sich dort fort, wo Westeuropäer*innen als modern, gebildet, emanzipiert und tolerant konstruiert und in Abgrenzung dazu »den Anderen« tradierte, vormoderne Denkweisen zugeschrieben werden. Verbunden wird damit häufig die Annahme einer geringeren Leistungsfähigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die (Nicht-)Anerkennung von ausländischen, insbesondere nicht-europäischen Bildungsabschlüssen in Deutschland (vgl. bq-Portal o.J.; Böse/Schmitz 2020:[4]).

In einer ökonomisierten und digitalisierten Hochschule darf demokratische Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit einer vielfältigen Gesellschaft nicht zum Störfaktor werden.

Leistungsgerechtigkeit oder Bildungsgerechtigkeit?[5]

In dieser eben skizzierten Gemengelage wird soziale Gerechtigkeit neu verhandelt. Die Gefahr hierbei ist, dass aktuelle Gerechtigkeitsdiskurse ebenfalls in neoliberaler Weise umgedeutet werden in Um-Verteilungskonzepte als (gleiche) Verteilung von digitalen Lernmedien und Lernstrategien oder in der Rhetorik der Leistungsgerechtigkeit auf die Verantwortung von Einzelnen gesetzt wird (vgl. Radtke 2006: 53). In den individualisierten Diskursen muss sich vor allem Leistung wieder lohnen, Scheitern wird tabuisiert bzw. ins Private delegiert.

In einem derartigen Unternehmertum wird Leistungsgerechtigkeit noch deutlicher zu einer Kombination aus kognitiver Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und so genannter Begabung, einhergehend mit einer zugeschriebenen biologisch-genetischen Prädisposition und Kulturalisierungspraxis. Die empirisch notwendige angemessene Gewichtung des

---

4 So wurden bspw. 2017 nur 55 % der Abschlüsse von syrischen Ärzt*innen, aber 99 % der Abschlüsse von polnischen Ärzt*innen in Deutschland voll anerkannt (vgl. bq-Portal o.J.). Insgesamt wurden 2019 40 % der Berufsabschlüsse aus sogenannten »Drittstaaten«, aber 80 % der Berufsabschlüsse aus der EU, dem EWR-Raum und der Schweiz anerkannt (vgl. Böse/Schmitz 2020: 6).

5 Siehe hierzu auch: Bliemetsrieder, Sandro/Gebrande, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bildungsgrads der Eltern, von Migrationsgeschichte, Geschlecht, Wohnverhältnissen, sozialräumlichen Besonderheiten, Barrieren, Anerkennungs- und Missachtungserfahrungen droht zu einem Nebenschauplatz zu werden (vgl. Heinrich 2013: 187; vgl. Stojanov 2011: 25) oder wird im schlimmsten Fall naturalisiert. Der*diejenige, der*die sich vorgeblich intelligenterweise anstrengt und flexibilisiert, wird aufgewertet.

Ein dekontextualisierter, standardisierter und quantifizierbarer, also stark unterkomplexer Leistungsbegriff könnte ausnahmslos nur mittels standardisierter Prüfungsverfahren überprüft werden (vgl. Stojanov 2013: 61). Damit wird vor allem Vorstellungen von (standardisiertem) Lernen das Wort geredet und Konzepte von Bildung als reflexive urteilende Zugewandtheit zur Welt entwertet. Bildung braucht den Diskurs verletzlicher, um die Widersprüchlichkeiten der Welt ringender, Wagnisse eingehender, (begrifflich) scheiternder, sich das eigene Revidieren zutrauender Akteur*innen. Die digitalisierte Hochschule zeigt schonungslos die Ambivalenzen von Lernen und Bildung auf: Lernen wird durch Erklärvideos ermöglicht, aber Bildung braucht Offenheit, Unabgeschlossenheit, Unbestimmtheit und den Diskurs darüber.

Demgegenüber wäre Bildungsgerechtigkeit – verstanden als Soziale Gerechtigkeit – mit Radtke gesprochen einerseits »das Resultat von Kompromissbildungen, in denen ökonomische Interessen, diskursive Durchsetzungsmacht, Aspekte der allgemeinen Moral, des gültigen Rechts« (Radtke 2006: 55) verhandelt werden, andererseits historische gesellschaftliche Institutionalisierungen. Dabei muss strukturell bedacht werden, dass eine machtvolle Definition von Kompetenzstufen und Notenziffern Teilhabechancen häufiger vermindern als erhöhen und Exklusionsdynamiken begünstigen. Gerechtigkeit ist allgemein das Gewähren und die Verwirklichung möglichst einer maximalen Freiheit für alle Gesellschaftsmitglieder – eine Freiheit, die sich mit den Freiheiten aller anderen vereinbaren lässt und gleichwohl mit Verantwortung für die eigenen Freiheiten und die auf dem Spiel stehenden Freiheiten von anderen einhergeht (vgl. Stojanov 2011: 21).

Für Stojanov (2011) ist Bildungsgerechtigkeit als eine eigenständige Kategorie zu verstehen. Bildung lässt sich hierin nicht als Ware im Sinne einer Verteilung fassen, sondern als Entwicklungsprozess, als Entwicklung von Capabilities, Freiheiten und Autonomiezuwachs, im Sen'schen Sinne begreifen (vgl. ebd.: 16f.). Dabei geht es darum, ob Bildungsinstitutionen Subjektautonomie der Lernenden zum Ziel haben und gleichzeitig, ob sie Möglichkeitsräume bie-

ten, Arbeitsbündnisse einzurichten, die diese Subjektautonomie wahrscheinlicher werden lassen (vgl. ebd.: 17).

Besonders prekär wird es dann, wenn (Hoch-)Schulen auf einem Bildungsmarkt konkurrieren und eine höhere Nachfrage als Schul- bzw. Studienplätze haben. Hier zeigt sich empirisch, dass die Institutionen dann jene Schüler*innen und Studierenden auswählen, »mit denen sie [unterstellterweise, S. B.] leichter die nun regelmäßig zu überprüfenden Mindeststandards erreichen können« (Radtke 2006: 58). Die (Hoch-)Schulen mit ihren bindenden Mitgliedschaften entscheiden infolgedessen über Lebenschancen von Personen mit.

Bildung: Reflexion von Normativitäten im Horizont der Unbestimmbarkeit (Gerhard Gamm)

Ausgangspunkt einer Bildungskonzeption müsste die Frage sein, wie sich Leben verändern lässt, ohne damit rechnen zu können, dass es geschehen wird. Bildung ist damit in gewisser Weise zum Scheitern verurteilt. Auch das leistungsgerechte Bildungsverständnis scheitert, denn Leistung führt nicht zwangsläufig zum Erfolg – sich gegen Leistung zu stellen, kann aber ebenso in einer Sinnlosigkeit münden. Aufstiege durch Bildung sind nicht selbstverständlich, ohne Bildungserwerb ist das prekarisierte Abseits jedoch wahrscheinlicher. Der Fatalismus angesichts dieser Unbestimmbarkeiten und Unwägbarkeiten entbindet jedoch keinesfalls davon, in den Kampf für eine gerechtere Gesellschaft einzutreten (Gamm 2017: 122), denn gerade dann, wenn ich nicht mehr weiß, ob die Bildungsgeschichte der*des Anderen gelingt oder scheitert, stehe ich in einer ganz anderen Verantwortung zum Anderen.

Bildung bedeutet in einer solchen gesellschaftlichen Verfasstheit, sich von Vorstellungen einer allmächtigen Politik zu verabschieden und gleichzeitig zu erkennen, dass die demokratischen Konzeptionen unter Druck geraten sind. Demokratie unterliegt strukturell zwei nur schwer miteinander zu vereinbarenden Ansprüchen: der Wahrung der Freiheit des Einzelnen und den Regimen der Mehrheiten. Demokratische, menschenrechtsorientierte und solidarische Bildung, und somit alle Bildung, muss in der Bearbeitung dieser Ambivalenz ständig »um die Wette eifern« (ebd.: 124). Gamm sieht darin die »Vorbereitung auf die Zumutung einer Denk- und Lebensform, deren höchste Errungenschaft darin besteht, dass die Schaltstelle der Macht unbestimmt und unbesetzt bleibt, sie nur treuhänderisch auf Zeit abgegeben und verwaltet wird« (ebd.) und dabei im Foucault'schen Sinne produktiv werden kann.

Darüber hinaus muss sich Bildung mit der globalen gesellschaftlichen Transformation des Sozialen und Ökologischen beschäftigen, dass Reichtum mit den weniger oder nicht Privilegierten ernsthaft geteilt werden muss, dass »unser Wohlstand und die Sicherheit von Rechts- und Sozialstaat auf der gewaltsamen Absicherung unserer Grenzen beruht, dass das unbefangene Unrecht immer noch die Basis unseres nationalstaatlichen Handelns ist« (ebd.). Auf die Hochschule bezogen müsste dies bedeuten, auch außerhalb Europas erworbene Qualifikationen anzuerkennen bzw. einen breiten Zugang zur Hochschule zu ermöglichen.

Wenn Derrida recht hat, dass sich alles Bilden in der Hochschule auf Menschenrechte und gegen die Verbrechen an der Menschlichkeit auszurichten hat, dann ist die Frage, wie die Gegner*innen einer offenen Gesellschaft davon überzeugt werden können, dass Menschenrechte vollumfänglich zu bewahren und zu gewähren sind (vgl. ebd.: 146).

Ziel einer solchen solidarischen, menschenrechtsorientierten (Hochschul-)Bildung in Unbestimmtheit ist die Verbesserung der Urteilskraft »durch Praxis, Kritik und Ermunterung zur Reflexion« (ebd.: 256). Auf diese Weise wächst die Möglichkeit, eine Situation in der widersprüchlichen Verschränkung von Allgemeinem und Besonderem richtig einzuschätzen. Als »richtig« kann dabei gesehen werden, was in einer bestimmten Situation »nottut« (vgl. ebd.: 256). Das hierbei hergestellte Wissen wird im besten Falle reflexiv und in einer wissenschaftlichen »kooperativen Wahrheitssuche« (Habermas 2019: 754) mit guten, vernünftigen (allgemeinen und reziproken) Gründen rechtfertigend (vgl. ebd.: 759ff.) zur »Entscheidungsreife« gebracht. Urteilskraft kann demzufolge nach Gamm auch als »Gremium für den Ernstfall« gegen die Gleichgültigkeit auch gegenüber (pandemischen, globalen) Krisen gelesen werden (Gamm 2017: 256).

Unserer Perspektive nach forciert die digitale Hochschule und ihre Lehre das Expert*innentum bzw. die Unterscheidung zwischen Expert*innen/Lehrenden und »Lernenden«. Lehrende bieten in diesem Bild Lernenden ein scheinbar »unhinterfragbares Wissen« an, das so tut, als könne es Bildungsprozesse anstoßen. Habermas fordert stattdessen eine gerechtigkeitsorientierte, vernunftorientierte und sich an der Wahrheit orientierenden Arbeitsgemeinschaft von Forschenden (vgl. Habermas 2019: 759). Eine Urteilskraft muss jedoch auch vom Nichtwissen-Können her diskutiert werden, mit bildenden Fragestellungen wie: Was fehlt noch? Oder was ist »nicht Nichts«, was ist das Bedeutsame in der Situation? (Gamm 2017: 259). Dazu gehört auch – wiederum im Sinne des historischen Bewusstseins und Erinnerns – die Aus-

einandersetzung mit Vergangenem als eine Möglichkeit der Aufklärung. Eine solche Aufklärung versucht Mündigkeit und Selbstbewusstsein des Subjektes hervorzubringen, einhergehend mit der Idee eines »Nie wieder« (ebd.: 398). In der Auseinandersetzung mit dem Bisherigen liegt das Potential, dieses Bisherige zu transformieren und zu überschreiten.

Ein Gerechtigkeitsdispositiv bildet sich jedoch erst, wenn Gleichheit und Verschiedenheit zusammen gedacht werden. Menschen begegnen sich als Gleiche und doch radikal Verschiedene (vgl. ebd.: 67). Das bedeutet, dass das Ethische (Gleichheit), das Politische (Verschiedenheit und das machtvolle Positioniertsein) und das Menschenrechtliche (Rechtssubjekte) nicht voneinander getrennt verhandelt werden können. Es gilt daher auch in allen Disziplinen nach dem Verhältnis des Empirischen, Ethischen und Rechtlichen zu fragen und an moralischen Beispielen gemeinsam diskursethisch ausgehandelt zu prüfen (vgl. Habermas 2019: 791).

Die Frage ist nun, ob sich ein solcher Bildungsanspruch, der aufgrund der Auseinandersetzung mit Gamm und Habermas auf die Hochschulsubjekte zukommt (wie Praxis, Kritik und Ermunterung zur Reflexion), überhaupt digital realisieren lässt. Können Studierende und Lehrende auch ohne die antlitzhafte Begegnung herausarbeiten, was eben nottut, wie Menschen und Umwelt der Profanisierung entkommen könnten? Können Lehrende und Lernende gemeinsam – möglichst machtreflexiv – in einen vernünftigen Diskurs eintreten, sich gute (allgemeine und reziproke) also rechtfertigbare Gründe nennen?

Fazit

Hochschulen sind zentrale Orte der Vergesellschaftung durch Subjektivierung in der ökonomisierten Wissensgesellschaft (vgl. Pollmanns 2015), Orte, die Subjektpositionen des heteronormativen, postkolonialen, unternehmerischen Selbst ermöglichen und »Andere«, davon abweichende – nicht zuletzt durch entsprechende (strukturelle) Diskriminierungspraxen (vgl. z.B. Melter 2015: 51) – erschweren bzw. verunmöglichen. Insbesondere das Modell marktförmiger, digitalisierter Wissensvermittlung und -aneignung erzeugt unterschiedliche Verlierer*innen und stellt entsprechende Ausschlüsse her (vgl. Pongratz 2007: 13f.). Verstärkt wird dies nicht zuletzt durch die Auswahl-, Test- und Wettbewerbskultur in Wissenschaft und Professionen, bei der alles Vorläufige gleich zum Ernstfall erklärt wird, nur wenig Wissen zunächst probehalber erworben wird und kaum nachträglich revidiert werden kann –

folglich einer ökonomisierten Kultur, in der unbeständige Bildungsverläufe, beispielsweise von Studierenden in besonderen Lebenslagen, tendenziell stören (vgl. ebd.: 11; Bliemetsrieder/Dungs 2014) und Bildung bzw. Wissen hinsichtlich Employability effizient und zielgerichtet erworben werden soll (vgl. Pollmanns 2015).

Angesichts dieser Ein- und Ausschlüsse sowie Diskriminierungen und Privilegierungen erweist sich die Digitalisierung an Hochschulen als ambivalent. Einerseits verspricht sie die flexible, nicht auf eine Stätte (vgl. Derrida 2018) bezogene Teilhabe und Teilnahme, andererseits produziert sie einen weiteren Riss im gesellschaftlichen Gefüge, des Teilnehmens und nicht teilnehmen Könnens (z.B. bei Sorgeaufgaben, als professionelles Pflegepersonal, in finanziellen Nöten oder bei Beeinträchtigungen der Sinnesorgane). Digitale Medien verheißen solidarische Gemeinschaftsbildung; zugleich erleben sich die Teilnehmenden auch isoliert, »jedes für sich allein, vor einem Computer, völlig unsicher, ob die Person, mit der sie über den Schirm kommunizieren, eine »reale« Person, eine falsche Maske« (Žižek 1999: 104, Herv. i. O.) ist. Digitale Kommunikation führt damit immer auch zu einem Verlust der unmittelbaren Verbindung zwischen Gesprochenem und Sprecher*in, wodurch die Begegnung der realen Antlitzhaftigkeit des Subjektes verunmöglicht wird. Grundsätzlich müssen wir in jeder Kommunikation – so auch in einer Lehrenden-Studierenden-Konstellation – um die (Un-)Verletzbarkeit des*der mir begegnenden Anderen ringen. Die digitalen Medien ziehen uns dabei in eine besondere Verantwortung, mit den Ambivalenzen von Isolation und Solidarität, Verschwinden und Unmittelbarkeit des*der Anderen, Unterstellen und Anblicken umgehen zu lernen. Der*die Andere hat die Freiheit, sich entziehen zu können, ohne sich gänzlich den Medien entziehen zu können, da er*sie in diesem Fall von der Hochschule »abgeschnitten« wäre.

Gerade in digitalisierten Kommunikationen finden Entgrenzungen statt, ordnet sich das Verhältnis von öffentlich und privat, von Selbst- und Fremdbestimmung neu, und der Raum des Politischen wird neu sortiert. So werden technische Möglichkeiten der Selbstinszenierung und Identitätenbildungen frei, potenziell unabhängig von heteronormativen, rassifizierten, bodyistischen oder klassistischen Zuschreibungspraxen. Es kann zudem zu Prozessen selbstorganisierten Lernens und einfacher Informationsbeschaffung und -bearbeitung kommen. Hierdurch kann auch eine hyperkomplexe Welt bewältigbarer erscheinen. Studierende können Aufmerksamkeit und Wertschätzung über (digitale) Anerkennungstechniken erfahren. Gleichzeitig verliert Kommunikation an Verbindlichkeit und die Erfahrbarkeit des*der Anderen

wird verdrängt. Ersatzwelten und Scheinwelten drohen sich mit der Realität zu vergeschwistern, Interaktivität droht ins Konsumistische abzugleiten. Medien drohen in der Zwangsförmigkeit der Teilnahme neue Formen von Ausschluss zu erzeugen. Es geht plötzlich nur noch um Lernen und nicht mehr um Bildung, verstanden als gemeinsames Ringen. Der Riss, der dann durch die Gesellschaft geht, wird im Heilsversprechen der digitalen Welt virtuell wegsimuliert (vgl. Dungs 2006: 377ff.). Das am Mensch-Sein ausgerichtete Wissen-Schaffen einer »unbedingten Universität« (Derrida 2018) scheint in den Hintergrund und die effizienzversprechenden »tools« der unternehmerischen Hochschule in den Vordergrund zu rücken. In Folge entsteht eine Verantwortung für Bildung ohne echte Verantwortung.

Literatur

Bank, Volker (2011): «Neue Medien«: gut, besser, effizienter! Über das Neue und über das Bessere an »neuen Medien« in der universitären Lehre«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 245–264.

Binner, Kristina/Kubicek, Bettina/Rozwandowicz, Anja/Weber, Lena (2013) (Hg.): Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung: Zwischen Aufbruch und Beharrung, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bliemetsrieder, Sandro/Dungs, Susanne (2014): »In der Tretmühle der Genialität. Sozialpädagogische Forschung als dialogisch-nachahmende Entschleunigung«, in: Eric Mührel/Bernd Birgmeier (Hg.), Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen, Wiesbaden: Springer VS, S. 87–106.

Bliemetsrieder, Sandro/Gebrande, Julia/Jaeger, Arndt/Melter, Claus/Schäfferling, Stefan (2016): Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungskritik. Historische und aktuelle Perspektiven auf Gesellschaft und Hochschulen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Böse, Carolin/Schmitz, Nadja (2020): Auswertung der amtlichen Statistik zum Anerkennungsgesetz des Bundes für 2019. Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

bq-Portal (o.J.): Die wichtigsten Berufe für ausgewählte Antragsländer 2017. Siehe https://www.bq-portal.de/Anerkennung-f%C3%BCr-Betriebe/Aner

kennungsstatistik/Archiv/Anerkennungsstatistik-2017/die-wichtigsten-Berufe-fuer-ausgewaehlte-Antragslaender-2017

Briken, Kendra/Blättel-Mink, Birgit/Rau, Alexandra/Siegel, Tilla (2018): «Sei ohne Sorge«. Vom Vermessen und Un-/Sichtbarmachen akademischer Sorgearbeit in der neoliberalen Hochschule«, in: Sabine Hark/Johanna Hofbauer (Hg.), Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 311–339.

Bröckling, Ulrich (2000): »Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131–167.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2018): Die unbedingte Universität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Destatis (2021): Studierende an Hochschulen. Sommersemester 2020. Fachserie 11, Reihe 4.1. o. O. Siehe https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410207314.pdf?__blob=publicationFile

Dörre, Klaus/Neis, Matthias (2009): »Ist der Kaiser nackt? Reformerwartungen und Innovationswirklichkeit: Befunde zur regionalen Wirkung der »unternehmerischen Universität«, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 18 (2009) 1, S. 53–68.

Dungs, Susanne (2006): Anerkennen des Anderen im Zeitalter der Mediatisierung. Sozialphilosophische und sozialarbeitswissenschaftliche Studien im Ausgang von Hegel, Lévinas, Butler, Žižek, Hamburg: LIT.

Endruweit, Günter (2011): »Mögliche Funktionen von Wirtschaft und Medien für die Universität«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15–32.

Foucault, Michel (2000): »Die ›Gouvernementalität‹«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 41–67.

Foucault, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gamm, Gerhard (2017): Verlegene Vernunft. Eine Philosophie der sozialen Welt, Paderborn: Fink.

Götsch, Monika (2014): Sozialisation heteronormativen Wissens. Wie Jugendliche Sexualität und Geschlecht erzählen, Opladen: Budrich UniPress.

Götsch, Monika/Bliemetsrieder, Sandro (2021): »›Systemsprenger*innen‹ als kapitalistisch durchdrungene Subjektivierungsweise – soziologische und sozialphilosophische Reflexionen der Kinder- und Jugendhilfe«, in: Daniel Kieslinger/Marc Dressel/Ralph Haar (Hg.), Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit, Freiburg: Lambertus, S. 21–42.

Gottschall, Karin/Voß, G. Günter (2003): »Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zur Einleitung«, in: Karin Gottschall/G. Günter Voß (Hg.), Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag, München: Rainer Hampp Verlag, S. 11–35.

Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2. Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen, Berlin: Suhrkamp.

Hark, Sabine/Hofbauer, Johanna (2018): Vermessene Räume, gespannte Beziehungen. Unternehmerische Universitäten und Geschlechterdynamiken, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Haupert, Bernhard/Schenk, Ingo (2012): »Aktuelle Jugendarbeit auf Abwegen oder pädagogischen Irrwegen? Oder vom Trainings- und Kompetenzparadigma«, in: Bernhard Haupert/Susanne Maurer/Sigrid Schilling/Franz Schultheis (Hg.), Soziale Arbeit in Gesellschaft. Teil der Lösung- Teil des Problems? Bern: P. Lang, S. 187–211.

Heinrich, Martin (2013): »Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum »Individual-Disparitäten-Effekt« als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit, Wiesbaden: Springer VS. S. 181–194.

Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (2011): »Medienkompetenz – Fundament für Employability und berufliche Kompetenzdarstellung? Zur konzeptionellen Problematik des TUNING-Projektes«, in: Barbara Hölscher/Justine Suchanek (Hg.), Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS-Verlag. S. 187–204.

Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus, Bielefeld: transcript.

Lessenich, Stephan (2012): Theorien des Sozialstaats – zur Einführung, Hamburg: Junius Verlag.

Melter, Claus (2015): »Bildungsgerechtigkeit, Diversity und (Mehr-)Sprachigkeit an Hochschulen – Verständnisse und Umsetzungen«, in: Anke Wegner/Inci Dirim (Hg.), Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive, Band 1, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 45–58.

Pollmanns, Claas (2015): »Zum Subjekt der Arbeit geformt. Die Universität als Zentralort der Selbst-Vergesellschaftung«, in: Soziologiemagazin Heft 2/2015, S. 39–54.

Pongratz, Ludwig A. (2007): »›Sammeln Sie Punkte?‹ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5–18.

Radtke, Frank-Olaf (2006): »Erziehung, Markt und Gerechtigkeit«, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 52–59.

Schaeper, Hilde/Wolter, Andrä (2008): »Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von »Employability« und Schlüsselkompetenzen«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2008) 11, S. 607–625.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden: Springer VS.

Stojanov, Krassimir (2013): »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit«, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.), Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 57–69.

Zechlin, Lothar (2012): »Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der »unternehmerischen Hochschule«, in: Uwe Wilkesmann/Christian J. Schmid (Hg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–59.

Žižek, Slavoj (1999): Die Pest der Phantasmen. Die Effizienz des Phantasmatischen in den neuen Medien, Wien: Passagen Verlag.

Anhang

Autor*inneninfos

Prof. Dr. Sandro Bliemetsrieder ist Professor für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgaben, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung in der Sozialen Arbeit und Rekonstruktive Forschung.

Prof. Dr. Valentin Dander ist Professor für Medienbildung und pädagogische Medienarbeit an der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam (HCHP). Seine Arbeitsschwerpunkte sind medienpädagogische Bildungs- und Wissenschaftstheorie, Politische Medienbildung, digitale Daten, Medien*Kritik und Open Education.

Prof.in. Dr.in. Monika Götsch ist Professorin für Soziologie mit dem Schwerpunkt Gender und Familie an der Hochschule Esslingen. Sie forscht und lehrt zu heteronormativen Geschlechterverhältnissen, Intersektionalität, Sexualität(en), Sozialisation, Wissens- und Wissenschaftssoziologie, qualitativer Sozialforschung und Trans*geschlechtlichkeiten in Erwerbsarbeitskontext.

Prof.in Dr.in Verena Ketter ist Professorin für Medien in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Esslingen. Sie forscht und lehrt als Medien- und Sozialpädagogin zu Fragen im Kontext von Medien in der Sozialen Arbeit, Jugendbildung, Jugendbeteiligung mit digitalen Medien, Virtueller Realität und Digitalisierung der Hochschulbildung.

Nadine Ober (M.A. Soz. Arb.) hat ihr Masterstudium in Angewandter Sozialpädagogischer Bildungsforschung absolviert und arbeitet als Sozialarbeiterin in der Wohnungsnotfallhilfe in Stuttgart.

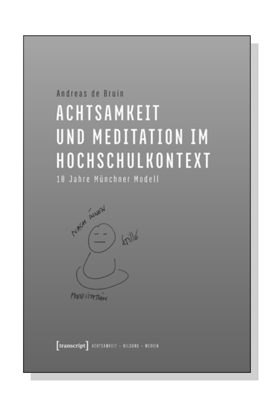
Josephina Schmidt (M.A. Soz. Arb.), arbeitet als Mitarbeiterin für Grundsatzfragen und Qualität der Sozialen Arbeit beim Sozialamt Stuttgart und promoviert an der Eberhard Karls Universität Tübingen. In Lehre, Forschung und Praxis sind ihre Arbeitsschwerpunkte rekonstruktive Sozialforschung, Professionalisierung Sozialer Arbeit, Geschlechterfragen in Sozialer Arbeit und Sozialpsychiatrie, Partizipation sowie Digitalisierung der Hochschulbildung.

Athanasios Tsirikiotis (M.A. Soz. Arb.), arbeitet als Sozialplaner im Gesundheitsamt Stuttgart und ist Lehrbeauftragter an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er ist Doktorand an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Subjektivierung und Professionalisierung in der Wohnungslosenhilfe, Soziale Arbeit in existenziellen Notlagen, psychoanalytisch informierte Perspektiven auf Soziale Arbeit, Digitalisierung der Hochschulbildung.

Beate Vomhof (Dr. phil.) ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Zusammenarbeit der Systeme Familie und Kindergarten, Pädagogik der frühen Kindheit, Methoden qualitativer Sozialforschung und Forschendes Lernen.

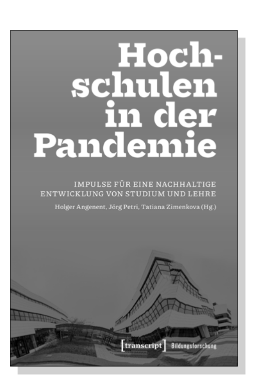
Michaela Wörner (Dipl.-Päd.) arbeitet an der Hochschule Esslingen im Referat Lehre und Weiterbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen allgemeine Didaktik, E-Learning und Evaluation.

Pädagogik



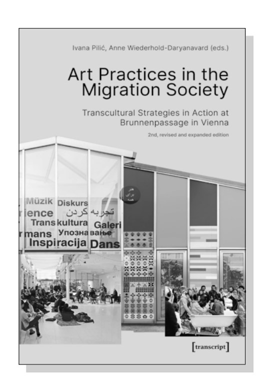
Andreas de Bruin
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext
10 Jahre Münchner Modell

2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Holger Angenent, Jörg Petri, Tatiana Zimenkova (Hg.)
Hochschulen in der Pandemie
Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre

Mai 2022, 448 S., kart., 52 SW-Abbildungen
45,00 € (DE), 978-3-8376-5984-9
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5984-3



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
Art Practices in the Migration Society
Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de